

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PATRICIA GUEDES NOGUEIRA

**O PROJETO “SALTO” DE CORREÇÃO DE FLUXO E O ACESSO AO
CONHECIMENTO: UM ESTUDO EM PORTO VELHO/RO**

PORTO VELHO/RO

2016

PATRÍCIA GUEDES NOGUEIRA

**O PROJETO “SALTO” DE CORREÇÃO DE FLUXO E O ACESSO AO
CONHECIMENTO: UM ESTUDO EM PORTO VELHO/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como parte dos requisitos para obtenção do título de mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

PORTO VELHO/RO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

N778p

Nogueira, Patricia Guedes.

O Projeto "Salto" e o acesso ao conhecimento: um estudo em Porto Velho/RO. / Patricia Guedes Nogueira. - Porto Velho, Rondônia, 2017.
137 f.

Orientadora: Profª. Drª. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho, 2017.

1. Conceitos Científicos. 2. Adolescência. 3. Psicologia Histórico-Cultural.
4. Projeto Salto. I. Zibetti, Marli Lúcia Tonatto. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 159.922.8

Bibliotecário Responsável: Fernando Silva de Almeida CRB11/965

FOLHA DE APROVAÇÃO

**O PROJETO "SALTO" DE CORREÇÃO DE FLUXO E O ACESSO AO
CONHECIMENTO: UM ESTUDO EM PORTO VELHO/RO**

PATRICIA GUEDES NOGUEIRA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para
obtenção do título de Mestra em Psicologia pela
Fundação Universidade Federal de Rondônia

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos
Educativos.

BANCA EXAMINADORA:


Profª. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Fundação Universidade Federal De Rondônia-UNIR

Prof. Dr. Edson Schroeder
Universidade Regional de Blumenau-FURB


Profª. Dra. Ana Carolina Garcia de Oliveira
Fundação Universidade Federal De Rondônia-UNIR

Data da defesa 15/12/2016

Dedico essa dissertação a todos/as os/as professores e professoras que acreditam na grandeza de seu trabalho e que seguem dedicados/as aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me acompanhar nessa jornada de tropeços e vitórias. Cada um deles, a seu modo, fizeram-me chegar onde cheguei e ser quem eu sou. Agradeço ao Senhor também pelas pessoas colocadas em meu caminho. Algumas delas me inspiraram e encorajaram a permanecer nessa jornada acadêmica.

A minha mãe, Vera Lúcia Guedes, mulher guerreira, inteligente e determinada, pelo amor incondicional, pelos sacrifícios feitos por mim, pela criação com excelência e pela preocupação com meu futuro. Eu fui inspirada por você.

Ao meu pai, Rubens Nogueira, e sua forte presença na formação da minha personalidade.

A minha irmã e confidente, Priscila, por ouvir durante horas minhas inseguranças, por tolerar minha ansiedade, compreender minhas loucuras e me amar com todos os defeitos.

Ao meu namorado e melhor amigo, pela paciência, pelo perdão, por ter sido minha voz quando eu não podia falar e meus olhos quando eu não podia ver. Você me deu fé porque acreditou em mim. Meu mundo é um lugar melhor por sua causa.

As minhas amigas do peito, Estefani Coutinho, Lidiane Cristina e Samara Davy, que acompanharam toda a minha trajetória desde os 12 anos de idade, que sempre viram o melhor que estava em mim, têm orgulho e nunca me deixaram desistir.

As minhas colegas da graduação Daniele Gomes, Cristiane Oliveira, Milena Reis, Eloisa Paz e Angélica Mendes, pela torcida, incentivos e momentos de descontração.

Aos meus colegas da Linha 1 - Psicologia Escolar e Processos Educativos, pelos momentos alegres e descontraídos e por partilharem das mesmas angústias e desafios durante nossa jornada para “estudar e analisar a estrutura dos processos que constituem as instituições escolares e educacionais na perspectiva da Psicologia.” (MAPSI). Obrigada a todos (as), especialmente a Rebeca Albuquerque, Juliana Lima e Patrícia Padial, pelo apoio extra.

A todos os meus (minhas) alunos (as). Em especial, a Bruna Marinete e João Felipe, que tornaram meus dias mais agradáveis, proferindo palavras de apoio, motivação e consolo.

Ao Professor Dr. Renato Abreu de Lima, por ter me ensinado os primeiros passos da pesquisa científica, por ter acreditado no meu potencial como professora e pesquisadora, incentivando-me a fazer publicações na área e por ter me encorajado a ingressar no mestrado.

A minha orientadora Professora Dr^a. Marli Lúcia, que me acolheu com todas as minhas inseguranças de pesquisadora iniciante e que dedicou seu tempo e paciência para as orientações até tarde da noite, às vezes, em dias de sábado, domingo e feriados. Se não fosse por sua cuidadosa orientação, e por que não, pelos puxões de orelha, eu jamais teria chegado

até aqui. Devo confessar que, ao seu lado, aprendi mais em dois anos do que em quatro anos de graduação. Serei sempre grata por seus direcionamentos acadêmicos e seus conselhos de vida.

À Professora Dr^a. Elisabeth Martines, pela acolhida e experiência partilhada no estágio de docência no curso de Biologia da UNIR.

À banca examinadora, que aceitou o convite e se fez presente, pelo carinho, simpatia e pelas sugestões no momento da qualificação, Professor Dr. Edson Schroeder e Professora Dr^a. Ana Carolina Garcia de Oliveira.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR), por todo o aprendizado durante esses dois anos de mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Psicologia – MAPSI, pelos ensinamentos e disponibilidade.

A FAPERO pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

Com especial atenção, agradeço aos participantes desta pesquisa, que se dispuseram a me atender e compartilharam comigo suas experiências e opiniões. Meu muito obrigada.

RESUMO

NOGUEIRA, Patrícia Guedes Furtado. **O Projeto “Salto” de correção de fluxo e o acesso ao conhecimento**: um estudo em Porto Velho/RO, 2016, 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

O acesso ao conhecimento em um projeto de correção de fluxo da rede pública estadual de Rondônia é o tema desta dissertação de mestrado e tem como pressuposto a importância do papel da escolarização como imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. O projeto em questão denomina-se Salto, funciona na rede estadual de ensino de Rondônia desde o ano de 2013, atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental e é fruto da parceria firmada com a Fundação Roberto Marinho. O **objetivo geral** do trabalho foi investigar o desenvolvimento desse projeto a partir das percepções dos profissionais e dos documentos que o fundamentam. Os **objetivos específicos** foram analisar a organização e o funcionamento do Projeto Salto de Correção de Fluxo em Porto Velho – RO; identificar as concepções de aprendizagem e ensino que orientam o Projeto, bem como a compreensão que os professores têm dessas concepções; levantar e analisar a compreensão que os professores têm da metodologia telessala, bem como a forma como percebem sua atuação pedagógica no referido projeto. Como arcabouço teórico, foi eleita a Psicologia Histórico-Cultural. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida no município de Porto Velho/RO, e os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Foram analisados documentos referentes ao Projeto Salto, tanto em relação às orientações pedagógicas e de gestão quanto às regulamentações oficiais para seu funcionamento. As entrevistas foram realizadas com cinco professores com diferentes habilitações e também com a coordenadora pedagógica do Projeto na Coordenadoria Regional de Educação em Porto Velho – RO. A análise foi desenvolvida por meio da triangulação dos dados, e os resultados apontam para a forte redução da intervenção do estado, que passou a atuar como coadjuvante na definição do processo pedagógico, uma vez que tanto o currículo e os aspectos metodológicos quanto a formação de professores são definidos pela instituição parceira. Esta parceria é justificada pela busca da eficiência na escolarização de estudantes que se encontram em atraso escolar. Os dados apontam que a metodologia adotada no Projeto está fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, defende (a metodologia, certo?) a construção do conhecimento pelos alunos e secundariza o papel dos professores, que, seduzidos pelo discurso do “novo”, defendem a metodologia como fator extremamente positivo no Projeto e atribuem à falta de interesse dos estudantes as desistências ou não aprendizagens. O foco do Projeto é a elevação da autoestima dos estudantes por meio do estímulo à participação nas atividades, as quais, muitas vezes, limitam-se ao conhecimento cotidiano, sem oportunizar o acesso aos conhecimentos científicos necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possíveis na etapa da adolescência. Conclui-se que esta situação é decorrente da teoria que sustenta o Projeto, mas também da forma como ele se organiza, com professores unidocentes que enfrentam dificuldades para trabalhar com conteúdos fora de sua área de formação e falta de apoio de equipe multidisciplinar, conforme previsto nos documentos oficiais. É fundamental que a sociedade brasileira e o poder público repensem políticas educacionais como estas, que estão contribuindo para elevar os índices de escolarização da população jovem do estado, porém não estão garantindo o acesso aos conhecimentos imprescindíveis à formação humana em uma sociedade em que esse conhecimento é cada vez mais necessário.

Palavras-chaves: Conceitos científicos. Adolescência. Psicologia Histórico-Cultural. Projeto Salto.

ABSTRACT

NOGUEIRA, Patrícia Guedes. **The “Salto” flow correction project and the access to knowledge:** a study in Porto Velho/RO. Porto Velho, 2016, 137f. Dissertation (Master in Psychology) – Rondônia Federal University Foundation, Porto Velho, 2016.

The access to knowledge in a flow correction project of Rondônia's state public system is the subject of this master thesis, considering as a presupposition the importance of schooling as an essential element for students' learning and development. The project in discussion is named "Salto", it works in the public educational system of Rondônia, since 2013, serving students of the final years of elementary education and it is a result of the partnership settled up with Roberto Marinho Foundation. The **general objective** of this essay was to investigate the development of this project based on the professionals' perceptions and the documents in which it is based. The **specific objectives** were: a) Analyze the organization and the operation of “**Salto**” **flow correction project** in Porto Velho - RO; b) Identify the learning and teaching conceptions that guide the project, as well as the teachers' understanding of these conceptions; c) Collect and analyze the teachers' understanding of projection rooms methodology, as well as how they perceive their pedagogical activity in the mentioned project. As a theoretical framework, Historical-Cultural Psychology was elected. The qualitative research was developed in Porto Velho/RO and the data were obtained through semi-structured interviews and documental analysis. Documents related to the “Salto” Project were analyzed, regarding the pedagogical and management guidelines, as well as the official regulations for its operation. The interviews were developed with five teachers with different qualifications and also with the pedagogical coordinator of the project in the Regional Coordination of Education, in Porto Velho - RO. The analysis was developed through the triangulation of data and the results point a consistent reduction of State intervention that began acting as an adjunct in the pedagogical process definition, since the curriculum and the methodological aspects, as well as the teacher training are defined by the partner institution. This partnership is justified by the search for efficiency in the schooling process of students who are in educational delay. The data show that the methodology adopted in the project is based on the "learning to learn" pedagogies, which defend the knowledge construction by the students and put in a second position the role of the teachers who, seduced by the "new" discourse, defend the methodology as an extremely positive factor in the project, attributing the dropouts or non-learnings to students' lack of interest. The focus of the project is to raise students' self-esteem by encouraging their participation in activities, which are often limited to everyday knowledge, without providing access to the scientific knowledge, necessary for the development of superior psychological functions, which are possible during adolescence. It is possible to conclude that this situation is originated by the theory behind the project, but also by the way it is organized, with individual teachers who face difficulties to develop subjects outside of their training area and do not count on the support of a multidisciplinary team, as mentioned in the official documents. It is essential that Brazilian society and Public Power rethink educational policies such as these that are contributing to increase the schooling rates of young population, however they are not providing the access to the essential knowledge to human formation, in a society in which this knowledge is increasingly necessary.

Keywords: Scientific concepts. Adolescence. Historical-cultural Psychology. “Salto” Project.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|---|----|
| Quadro 1 - | Projetos de correção de fluxo da Fundação Roberto Marinho. | 18 |
| Quadro 2 - | Perfil dos/as participantes da pesquisa | 45 |
| Quadro 3 - | Relação dos documentos analisados e suas respectivas fontes | 47 |
| Quadro 4 - | Matriz curricular do Projeto Salto ensino fundamental anos finais | 72 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| Tabela 1 | Índices dos estudantes com mais de dois anos de atraso escolar no estado de Rondônia 2006 - 2010 | 17 |
|----------|--|----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAA - Classes de Aceleração da Aprendizagem

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FRM – Fundação Roberto Marinho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPSI – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

SEDUC- Secretaria Estadual de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 12 |
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1 PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL | 22 |
| 1.1 VIGOTSKI E O CONTEXTO DE SUA PRODUÇÃO | 22 |
| 1.2 ADOLESCÊNCIA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL | 26 |
| 1.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS | 32 |
| 1.3.1 O papel da mediação no processo de ensino..... | 39 |
| 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA..... | 42 |
| 2.1 OBJETIVOS..... | 42 |
| 2.1.1 Objetivo geral..... | 42 |
| 2.1.2 Objetivos Específicos | 42 |
| 2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA | 43 |
| 2.3 CAMPO | 44 |
| 2.4 PARTICIPANTES | 45 |
| 2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS | 46 |
| 2.5.1 Análise documental | 47 |
| 2.5.2 Entrevistas | 48 |
| 2.5.3 Caderno de Campo..... | 49 |
| 2.5.4 Análise de dados | 49 |
| 3 PROJETO SALTO: ASPECTOS DA MATERIALIZAÇÃO DE UMA SIMBIOSE ENTRE PÚBLICO E PRIVADO | 51 |
| 3.1 A PARCERIA: PROMESSA DE RESULTADOS MAIS EFICIENTES A CUSTOS E PRAZOS MENORES..... | 52 |
| 3.2 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DE RONDÔNIA | 59 |
| 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA TELESSALA..... | 65 |
| 3.4 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DO PROJETO SALTO: CURRÍCULO, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO. | 72 |
| 3.4.1 Avaliação..... | 77 |
| 4 CONCEPÇÕES QUE SUSTENTAM O PROJETO SALTO | 82 |
| 4.1 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM | 82 |
| 4.2 AUTONOMIA DO ALUNO X AUTONOMIA DO PROFESSOR | 89 |
| 4.3 O CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO..... | 93 |
| 4.4 AFETO E COGNIÇÃO | 103 |
| 4.5 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM OU PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO?..... | 108 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 114 |
| REFERÊNCIAS..... | 121 |
| APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA | 131 |
| APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 133 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES/AS | 135 |
| APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DO PROJETO | 136 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 137 |

APRESENTAÇÃO

“No futuro todo professor deverá basear o seu trabalho na psicologia [...]”. (VIGOTSKI, 2010, p.454).

Antes de apresentar o estudo, sinto a necessidade de falar das motivações que me levaram a optar pelo Mestrado em Psicologia, mais precisamente pela Linha de Pesquisa em Psicologia Escolar e Processos Educativos. Por ser graduada em Ciências Biológicas, minha decisão foi, inicialmente, incompreendida e questionada por muitas pessoas que não entendiam as contribuições dessa área do conhecimento para minha formação de base.

Quando optei pelo curso de Ciências Biológicas, sabia que existiriam duas possibilidades de atuação: ser bióloga ou professora de biologia. É claro que, como a maioria dos acadêmicos da minha época, eu sonhava em ser uma espécie de desbravadora implacável com direito a aventuras perigosas e alguns arranhões de lembrança. E, de maneira alguma, queria ser professora! Acreditava que não tinha o “dom” que todos diziam ser necessário ter. Imaginava que para ser professora teria que ter nascido com superpoderes, pois era essa a imagem que tinha dos meus professores e das minhas professoras do ensino médio, porque os/as via como heróis e heroínas, capazes de solucionar qualquer problema, de falar para qualquer público sem medo e sobre qualquer coisa.

Durante o estágio em licenciatura, no 7º período, vivenciei experiências muito positivas em sala de aula que me fizeram repensar minha futura atuação. Tive a oportunidade de falar sobre tudo que havia aprendido no curso, sobre as disciplinas com as quais tinha mais afinidade. Zoologia foi uma delas. O estudo dos animais, no que se refere à fisiologia, à genética, à ecologia, à anatomia e à evolução, causou tanta euforia nos estudantes quanto causava em mim.

Assim, encantei-me com as possibilidades e descobri que para ser educadora era preciso ser formada e não nascida para educar, ou seja, ter acesso ao saber sistematizado necessário à atuação. Essa constatação me instigou a conhecer mais sobre as propostas de ensino/aprendizagem de biologia e, com o auxílio do meu professor supervisor de estágio, fiz estudos científicos e publiquei alguns trabalhos voltados a essa questão.

Ao término do curso, eu havia mudado de ideia. Entusiasticamente, aceitei o desafio de ser professora. Com vistas a aprimorar minha atuação pedagógica, procurei orientação de

meu ex-professor da graduação e de minha mãe, psicóloga atuante na educação, que me apresentaram a possibilidade da interlocução entre a psicologia e a educação. Tentada pela possibilidade de ampliar o olhar sobre os processos de escolarização, decidi concorrer a uma vaga no Mestrado em Psicologia, na linha de Pesquisa em Psicologia Escolar e Processos Educativos, com vistas a investigar, na perspectiva da psicologia, as contribuições da escolarização e da aprendizagem para o desenvolvimento dos sujeitos.

Ao ingressar no Mestrado, sob a coordenação da minha orientadora e em diálogo teórico com Lüdke e André (1986, p. 25), com as quais concordamos quando afirmam que o “[...] que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural”, tive a tarefa de delimitar o problema da minha pesquisa, considerando meu interesse por processos de escolarização com foco em Ciências Naturais e a experiência de minha orientadora com a temática de políticas públicas nos processos de escolarização.

Considerando os interesses e campo de prática de cada uma, foi decidido que o Projeto de Correção de Fluxo ‘Salto’, que tem por objetivo corrigir a distorção idade/ano de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, seria uma grande oportunidade de analisar a forma como está sendo desenvolvido o Projeto Salto em relação ao ensino de Ciências Naturais, haja vista se tratar de uma proposta pedagógica da iniciativa privada com adoção da Unidocência e do uso de teleaulas.¹ Embora minha intenção inicial de pesquisa tenha sofrido ajustes ao longo de seu desenvolvimento, olhar para o processo de escolarização de adolescentes em defasagem idade-ano em um projeto específico de correção de fluxo escolar, me instigou desde o início pelo desafio que me parecia ser a tarefa assumida pelos docentes desse programa de ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo sem terem sido formados para isso.

Após tomada a decisão, precisei buscar entre os autores da psicologia alguém que trouxesse contribuições para o ensino de Ciências; e foi quando fui apresentada a Vigotski. No início, um sentimento de impotência me invadiu quando li os trabalhos de alguns dos estudiosos que analisam sua obra com muita genialidade. Imaginei que a minha formação, quase que exclusivamente biológica, limitar-me-ia no processo de construção do texto. Contudo, ao descobrir a extrema fecundidade da obra do autor, percebi que, mesmo analisando meu objeto de estudo a partir de alguns conceitos da obra do autor, seria possível refletir sobre a construção do conhecimento científico no ensino de disciplinas específicas.

¹ Também chamada de texto imagético.

Decidida a estudar o máximo possível os aspectos importantes do pensamento de Vigotski para sustentar o meu estudo, fui a campo coletar os primeiros dados; contudo, em junho de 2015, ao final das disciplinas do mestrado, recebi a notícia de que havia sido convocada para assumir o cargo de professora de Ciências na rede estadual de ensino em Porto Velho. Uma mistura de alegria e medo me invadiu, pois sabia que seria um grande desafio conciliar as duas tarefas.

Os primeiros meses foram aterrorizantes. Com o passar do tempo e depois de algumas noites sem dormir, no esforço de compreender a teoria e ao mesmo tempo dar aulas, passei a relacionar o que estava lendo com a minha vivência. Foi quando, de fato, aprendi a olhar com os olhos do autor. Até então eu só tinha a teoria. Não que ela não tenha nortado parte das mudanças de meus pensamentos, mas só quando consegui “amarrá-la” à prática, soube exatamente qual era meu papel na estrutura social e educacional da qual faço parte.

Esta apresentação, portanto, tem o objetivo de mostrar aos leitores e leitoras desta dissertação o lugar de onde falo e a perspectiva que orienta a pesquisa aqui desenvolvida, apresentando-a como o trabalho possível nas condições históricas em que foi produzida. Espero que ela possa contribuir para ampliar nossa compreensão dos processos de escolarização de uma parcela importante de adolescentes que frequentam as escolas públicas de nosso estado em busca de encontrar ferramentas para prosseguir seu percurso de busca por um lugar melhor no mundo.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que reformas educacionais têm sido implementadas visando a combater os resultados negativos da educação brasileira, historicamente marcada pela cultura da repetência. O discurso da necessidade de superação da defasagem idade/ano se fez presente desde a década de 1960, e os primeiros programas de aceleração da aprendizagem datam dos anos 1990. Porém, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, políticas de correção de fluxo se intensificaram no país como resposta ao fenômeno da distorção e em atendimento aos compromissos assumidos pelo Brasil de melhorar a qualidade da educação básica.

Desde então, essas políticas que visam a corrigir a defasagem idade/ano e, conseqüentemente, combater o fracasso escolar, vem desenvolvendo ações pedagógicas com estudantes em todo o Brasil, a fim de garantir-lhes a retomada do percurso regular de escolarização, fazendo modificações na organização do ensino e no currículo da escola.

No embalo das permissões concedidas pela Lei nº 9.349/96, quanto à possibilidade de decidir sobre a organização do ensino, Cunha (2006) destaca que o governo do estado de Rondônia, no campo das políticas públicas, implementou, em 1997, o programa de correção de fluxo escolar, conhecido como Classes de Aceleração (CAA), cujo objetivo era a diminuição da repetência no ensino fundamental e da conseqüente defasagem série/idade de estudantes das séries iniciais.

Neste mesmo cenário, Lopes (2012), em seu trabalho intitulado *Programas de Melhoria da Qualidade de Ensino na Rede Pública Estadual em Porto Velho*, constatou que a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) desenvolveu, de 2002 a 2010, 16 programas que visavam à melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do estado. Entre eles, o autor cita os programas de reorganização escolar, que incluíam Ciclo Básico de Alfabetização (Projeto Caminhar - CBA); Programa de Aceleração da Aprendizagem (Classe de Aceleração) e Programa Mais Educação.

Contudo cabe destacar que, embora já venham sendo implementadas políticas de combate à reprovação nas escolas brasileiras, prioritariamente no ensino fundamental, os dados apresentados pelo IBGE (2013) revelam que a taxa de defasagem idade/ano do 1º ao 9º ano, em 2010, foi de 23,6%. Na Região Norte, essa etapa apresentou uma taxa de 34,8% no mesmo ano. Em Rondônia, os dados do Censo Escolar de 2010 apontaram que o estado apresentava no ensino fundamental uma distorção idade/ano na ordem de 20,3% nos anos

iniciais do ensino fundamental e de 34,3% nos anos finais, para uma média nacional de 18,5% e 29,6%, respectivamente no mesmo ano.

Tabela 1 - Índices dos estudantes com mais de dois anos de atraso escolar no estado de Rondônia 2006 – 2010.

| Ano | Taxa de Distorção Idade-Série - ensino fundamental | | |
|------|--|-------------------------------|-------------------------------|
| | Total Fundamental | 1ª a 4ª Série 1º ao 5º ano | 5ª a 8ª Série 6º ao 9º Ano |
| 2006 | 29,1% | 22,1% | 37,1% |
| 2007 | 29,9% | 23,4% | 37,7% |
| 2008 | 21,6% | 16,1% | 28% |
| 2009 | 24,6% | 18,7% | 31,5% |
| 2010 | 26,9% | 20,3% | 34,3% |

Fonte: MEC/INEP, indicadores educacionais, 2011.

Neste cenário de altas taxas de defasagem idade/ano, é que nosso objeto de estudo começa a se configurar. Segundo a legislação educacional do país, aos seis anos de idade a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental e encerrar essa etapa aos 14. Porém, como nos mostra a tabela 1, o atraso escolar dos estudantes no estado de Rondônia no ano de 2008 sofreu uma queda nos anos finais do ensino fundamental em relação aos anos anteriores; entretanto, no ano de 2009 e 2010, os índices aumentaram, indicando que há graves problemas de progressão no ensino, uma vez que os indicadores de defasagem têm se mantido altos nos últimos anos.

Assim, fundamentados na observância dos altos índices de distorção e inspirados na experiência positiva de outras Unidades Federativas, o governo do estado, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), deu início ao Projeto de Correção de Fluxo Salto, com a intenção de atender adolescentes dos anos finais do ensino fundamental no ano de 2013, em 108 escolas em todo o estado de Rondônia.

O Projeto Salto consiste em uma proposta de ensino e formação de professores, elaborada pela Fundação Roberto Marinho-FRM e desenvolvida em vários estados brasileiros, com diferentes denominações e resultados, segundo a própria Fundação, bastante positivos, conforme dados apresentados no Quadro 1.

Além do sucesso nas taxas de aprovação, os idealizadores do Projeto afirmam serem muitas as razões que justificariam sua adoção por parte do poder público:

A metodologia Telessala vem possibilitando que os governos invistam no tratamento dos grandes problemas da educação - tais como repetência, evasão e distorção idade-ano - com inovações eficazes e viáveis. De fácil

aplicação, considerando os materiais disponíveis e os procedimentos já sistematizados, essa abordagem tem impacto social comprovado por avaliações qualitativas e quantitativas. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p.30).

Quadro 1 - Projetos de correção de fluxo da Fundação Roberto Marinho.

| Projeto | Estado | Percentual de Aprovação |
|--------------------|---------------------|-------------------------|
| Travessia | Pernambuco | 90% |
| Poronga | Acre | 92% |
| Justiça | São Paulo | 87% |
| Avanço Escolar | Maranhão | 94% |
| Aprender é Preciso | Santa Catarina | 92% |
| Tempo de Avançar | Ceará | 92% |
| Tempo de acelerar | Amazonas | 83% |
| Viva Educação | Maranhão | 94% |
| Serra do Mel | Rio Grande do Norte | 90% |

Fonte: Fundação Roberto Marinho (2013a).

De acordo com argumentos da Fundação Roberto Marinho (2013b), na intenção de romper com o procedimento pedagógico de seriação rígida, a Metodologia Telessala do Projeto Salto Correção de Fluxo propõe uma dinâmica curricular diferenciada, na qual um único professor atua como mediador pedagógico, que orienta e “estimula a aprendizagem do grupo de estudantes, em todas as disciplinas, independentemente de sua área de formação.” (p. 58).

Para o exercício da unidocência, o profissional precisa ter como formação mínima preferencial o curso de graduação em nível superior, com habilitação específica para a Fase/Etapa de Ensino de sua atuação, e passar por um processo de formação continuada oferecida pela instituição parceira, a fim de se preparar para trabalhar as diversas disciplinas a partir da Metodologia Telessala.

Ao tomar conhecimento de que as aulas no Projeto Salto funcionam no modelo teleaulas, sob a supervisão de um professor unidocente que coordena a exibição dos vídeos e as atividades relacionadas aos conteúdos das diversas disciplinas, além de esclarecer dúvidas relativas a cada uma delas, algumas indagações surgiram e nos levaram a questionar a forma como está sendo desenvolvido o Projeto e se ele está proporcionando aos estudantes o acesso ao conhecimento científico.

Outro aspecto que reforça a importância desse estudo está voltado para o campo das políticas públicas. Entende-se que é importante vislumbrar o Projeto Salto no âmbito das políticas públicas educacionais, uma vez que se apresentam como “[...] elementos de suma

importância na compreensão das contradições presentes nos processos escolares.” (CALDAS, 2010, p. 21).

Logo, pretende-se com esta investigação contribuir também para a construção do conhecimento sobre projetos de correção de fluxo no estado de Rondônia, que, apesar de não ser uma novidade no país, ganham novos contornos a partir do uso de vídeoaulas e do seu desenvolvimento a partir de professores unidocentes nos anos finais do ensino fundamental.

Inicialmente, pretendíamos fazer um recorte em nosso objeto de estudo, centrando-nos no ensino de Ciências dentro do Projeto Salto, tendo em vista o fato de a pesquisadora ser graduada em Ciências Biológicas. Contudo, a partir de nossa inserção no campo e, principalmente, com a realização das entrevistas, percebemos que a problemática mais relevante a ser discutida, considerando-se a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, era investigar a organização do Projeto, devido a sua contribuição para a apropriação dos conhecimentos científicos por parte do público atendido.

Neste ponto, é fundamental explicar o que entendemos por conhecimentos científicos. Conforme Saviani (2003), é papel da escola trabalhar com os conhecimentos sistematizados, pois a elevação do nível de conhecimentos do senso comum ao conhecimento científico possibilita a reflexão dos processos históricos e sociais que determinam a vida cotidiana. Ou, em outras palavras, referimo-nos aqui ao que Young (2007, p. 1294) denominou de “conhecimento poderoso”.

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

Assim, os questionamentos que orientaram nossa investigação: como está organizado o referido Projeto? Quais as concepções de aprendizagem que orientam o Projeto e qual a compreensão que os professores têm sobre elas? Como os professores compreendem a metodologia adotada pelo Projeto e quais as principais dificuldades enfrentadas em sua atuação?

Para sustentar a análise dos dados e orientar nossa pesquisa, elegemos a abordagem Histórico-Cultural, preconizada por Lev Semionovitch Vigotski² (1896-1934) e seus colaboradores, como referencial de sustentação teórica para este estudo. Nossa escolha sustenta-se na defesa da educação escolar de qualidade como condição imprescindível para o

² Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome do autor (Vygotsky, Vygotski ou Vigotskii). Optamos por padronizar a forma Vigotski no presente texto, respeitando, entretanto, as grafias específicas das obras citadas.

desenvolvimento psíquico do adolescente, público alvo do referido Programa. Ou seja, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, por meio do ensino sistematizado, conduzido pelo professor, é possível colocar os estudantes em contato com os conhecimentos mais elaborados, capazes de estabelecer a mediação necessária ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vigotski - considerado um gênio por seus seguidores – mostra, claramente, sua preocupação em produzir uma psicologia com relevância para a educação, apresentando contribuições à educação escolar de adolescentes. Sob esse viés, o presente estudo procura investigar como está sendo desenvolvido o Projeto Salto de Correção de Fluxo em Porto Velho, considerando a importância do desenvolvimento dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento dos processos mentais superiores de adolescentes em formação.

Esse estudo justifica-se também por tratar-se de um Projeto desenvolvido por meio de parceria entre uma instituição privada e instâncias governamentais, o que envolve repasse de recursos públicos à esfera privada, modalidade de política educacional que merece maiores investigações quanto a sua eficácia ao público a quem se destina.

A presente dissertação está organizada em quatro seções. Na primeira seção, apresentamos, de forma breve, os pressupostos fundantes da Psicologia Histórico-Cultural. Iniciamos discutindo o conceito de adolescência nesta perspectiva e as peculiaridades que surgem nessa fase do desenvolvimento humano, salientando o movimento histórico e dialético que caracteriza o salto qualitativo da etapa da infância à adolescência, possibilitando, por meio do acesso aos conhecimentos sistematizados, a formação de conceitos científicos. Em seguida, discutimos o papel da escola e do professor para a formação do adolescente e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na segunda seção, apresentamos os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa que dá origem a esta dissertação, destacando os objetivos, o campo, os participantes, instrumentos e procedimentos adotados.

As seções três e quatro são destinadas à apresentação dos resultados e discussões produzidos a partir da análise dos dados.

Na seção três, apresentamos a história, estrutura e funcionamento do Projeto analisado. Estão presentes nesta seção dados sobre a organização, o financiamento, a gestão, o material didático e a formação dos professores unidocentes que nele atuam.

Na quarta seção, procuramos evidenciar as concepções que fundamentam o Projeto Salto, tanto por meio da análise dos documentos que o orientam quanto por meio das

entrevistas com professores e com uma das gestoras. A partir dos discursos dos profissionais, procuramos identificar as concepções que sustentam o Projeto, tanto em relação à aprendizagem quanto à relação do papel do professor e do conhecimento. Também são discutidos nesta seção aspectos relativos à autoestima dos estudantes, conforme enfaticamente defendido pelos docentes, relacionando as implicações do afeto e da cognição no processo de desenvolvimento.

Por fim, a partir das dificuldades apontadas pelos docentes, problematizamos a responsabilização dos adolescentes no que se refere às questões de aprendizagem, remetendo à reflexão dos desafios da escolarização, visto que, na psicologia escolar, esta problemática tem sido recorrentemente discutida quando se propõe enfrentar o crônico desafio do fracasso escolar.

Fechamos esta dissertação com nossas considerações finais, e convidamos os leitores e leitoras a nos acompanharem nas páginas deste texto, refazendo os caminhos que trilhamos ao longo desse período dedicado ao Mestrado em Psicologia.

1 PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Buscando o pensamento de Vigotski como o principal aporte teórico para as nossas reflexões a respeito do acesso ao conhecimento em um Projeto de Correção de Fluxo, apresentamos uma leitura de alguns elementos do pensamento do autor, que julgamos ser essenciais para compreensão da aprendizagem conceitual em sala de aula. Para tanto, iniciamos com um breve relato sobre a biografia do autor e os principais conceitos da teoria associados a esse estudo. Entre eles, mencionamos o processo de formação de conceitos cotidianos e científicos, o papel da linguagem, da mediação simbólica e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na aprendizagem escolar, com o intuito de estabelecer uma relação entre as contribuições de Vigotski e o ensino dos conhecimentos científicos pela escola.

1.1 VIGOTSKI E O CONTEXTO DE SUA PRODUÇÃO

Considerado um gênio por seus colaboradores, Vigotski foi um advogado e filósofo russo nascido em 1896 que iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, cenário político para o desenvolvimento inicial de suas teorias. Segundo Oliveira (1997), o autor buscou desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, bem como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio histórico.

Seu trabalho contou com a colaboração de dois grandes pesquisadores, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979). Em sua obra intitulada *A construção da mente*, Luria (1992) faz inúmeros elogios a Vigotski, confirmando sua continuidade nos estudos do sistema psicológico proposto pelo autor.

Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vygotsky [...] Sem destruir os impulsos básicos que me haviam atraído à psicologia, Vygotsky me proporcionou um entendimento incomparavelmente mais amplo e profundo do empreendimento em que minha pesquisa precoce se incluía. [...] Eu passaria o resto de meus anos desenvolvendo vários aspectos do sistema psicológico de Vygotsky. (LURIA, 1992, p.43-60).

Devido a sua morte precoce em 1934, vítima de tuberculose, Vigotski não deixou uma teoria acabada. No entanto, mesmo não tendo tido tempo para finalizar sua obra, essa

permanece em pleno processo de debate em vários países, incluindo o Brasil. Nela, o autor demonstra uma grande preocupação com as situações de aprendizagem em sala de aula, tocando em muitos pontos nevrálgicos da pedagogia contemporânea.

Toda sua produção acadêmica é permeada pela leitura do pensamento europeu do início do século XX, bem como pelas condições sociopolíticas da União Soviética, estando seu trabalho imerso no ambiente social e intelectual de seu tempo. Os problemas centrais da existência humana vividos na escola e no trabalho foram o contexto para o qual o autor se esforçou em formular um novo tipo de psicologia (LURIA, 1992).

Ao estudar intensivamente textos alemães, franceses, ingleses e americanos, Vigotski desenvolveu uma análise daquilo que denominava a crise na psicologia. De acordo com sua análise, a situação da psicologia mundial no século XX era muito paradoxal. A psicologia dividia-se em escolas antagônicas, as quais, do ponto de vista do autor, não forneciam as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada sobre os processos psíquicos humanos (LURIA, 1992).

Para Vigotski, o antagonismo existente entre as várias correntes em psicologia, como Gestalt, reflexologia e psicanálise, em razão de suas concepções e objetos de estudo completamente distintos, deveria ser superado a partir da formulação de uma psicologia geral que fizesse uma “síntese das concepções antagônicas em bases teóricas completamente novas” e que levasse em consideração as mudanças históricas, tal qual fez Marx ao analisar o capitalismo na obra “O capital” (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

Entretanto, para alcançar esse objetivo, a psicologia precisaria estabelecer uma mediação entre o materialismo histórico-dialético e os estudos dos fenômenos psíquicos concretos, por meio da compreensão da essência do método de Marx, para posterior criação de seus próprios conceitos. O autor fez críticas aos que, diferentemente dele, acreditavam ter construído uma psicologia marxista, simplesmente aplicando os conceitos marxistas a seus princípios com justaposição e ecletismos, fazendo uma “mistura retórica de conceitos marxistas com questões sócio-políticas da época”. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p.154). Para Vigotski, as tentativas dos cientistas de sua época de construir uma psicologia marxista eram questionáveis, pois, ao tentar relacionar a psicologia ao marxismo, esses pesquisadores pecavam pelo excesso de citações de clássicos marxistas e em nada acrescentavam para a compreensão dos problemas psicológicos (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Desse modo, pode-se afirmar que Vigotski “[...] não foi um teórico do marxismo, mas um pensador marxista”, Pois foi contra o dogmatismo da tradição marxista, ou melhor,

buscou compreender a totalidade do materialismo histórico-dialético sem subordinar sua ciência à teoria de Marx (SANTA; BARONI, 2014, p. 2).

Cabe ressaltar que Vigotski não foi pioneiro ao identificar a crise na psicologia. Autores como Karl Buhler e Georges Politzer já haviam feito esse diagnóstico antes do autor. Contudo, Lordelo (2011) com base em Iarochevski e Gurguenidze (1999)³ afirma que foi o autor quem primeiro trouxe contribuições coerentes para o entendimento da crise do ponto de vista do marxismo, pois usou como base a teoria marxista tanto para diagnosticar a crise quanto para construir um novo método de investigação.

Baseado no materialismo histórico dialético, Vigotski buscou compreender a origem e o desenvolvimento do psiquismo humano a partir da lógica dialética, construindo uma concepção de homem baseada na historicidade e uma ciência preocupada em explicar e transformar a realidade (ASBAHR, 2011, p.25). Segundo a mesma autora, a compreensão do psiquismo como resultado de um processo histórico consiste no diferencial da psicologia de Vigotski, que tem como principal objetivo compreender os “[...] fenômenos psicológicos enquanto mediações entre história social e a vida concreta dos indivíduos”. De acordo com Luria (1992, p.48):

Vygotsky gostava de chamar essa abordagem de psicologia ‘cultural’, ‘instrumental’ ou ‘histórica’. Cada um desses termos refletia uma característica diferente da nova abordagem que ele propôs para a psicologia. Cada qual enfatizava uma das facetas do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem de outros animais.

Em sua teoria, Vigotski propôs que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, mas resultam da interação dialética estabelecida entre homem e seu meio histórico e social. Desse modo, o desenvolvimento do homem não pode ser justificado apenas por fatores biológicos pois ele (desenvolvimento) está vinculado a diversos elementos que se estabelecem ao longo da vida do sujeito. Isso significa dizer que tanto condições biológicas, quanto sociais participam de sua constituição.

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente. (LURIA, 1992, p.48).

³ Lordelo (2011) indica o livro “Epílogo à obra Teoria e método em psicologia de Vigotski” de Iarochevski e Gurguenidze.

Essas transformações são gradativas e não lineares e emergem ao longo do aprendizado e desenvolvimento, resultando no surgimento das funções superiores. Cabe ressaltar que as funções psíquicas podem ser de origem biológica (elementares) e social (superiores). As primeiras são comuns a homens e animais, como a atenção e memória involuntária. Já as funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória voluntária, percepção, pensamento abstrato, domínio consciente do comportamento e capacidade de planejamento), têm origem nas relações sociais, constituindo-se como especificamente humanas.

Para Vigotski o estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilita a compreensão do processo de humanização, ou seja, a superação dos limites postos pelo desenvolvimento biológico, que diferencia o homem dos animais. Tais funções, segundo o autor, humanizam o homem e surgem em decorrência do trabalho – tal concepção emerge da correlação da categoria marxista de trabalho com as questões psicológicas, haja vista o autor ter concordado com Engels que a atividade do trabalho com uso de instrumentos confere ao homem características próprias da espécie.

Assim, o homem evoluiu no e pelo trabalho, de forma a dar um salto qualitativo em relação aos animais. Esse salto se caracteriza tanto pela criação de instrumentos e signos, quanto pelas mudanças históricas que o mesmo produziu na sociedade e na natureza. Os animais, ao contrário do homem, estabelecem uma relação com o meio orientados por instintos, ou seja, não há intencionalidade em suas ações. Embora exista uma atividade animal transformadora, essa é diferente do trabalho humano consciente (CENCI, 2012).

Nesse sentido, Vigotski considera o trabalho humano uma condição fundamental para existência do homem. Para ele, o trabalho possibilitou ao homem tornar-se humano, pois esse acontece em condições de atividade coletiva, em um contexto histórico e cultural que resulta no uso e fabrico de instrumentos que ampliaram a ação de seus órgãos sobre o meio. Assim, o homem é um ser social e ativo em seu desenvolvimento, que superou sua origem biológica e criou meios auxiliares: instrumentos e signos para mediar sua interação com o meio e com outros indivíduos.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p.33).

Os instrumentos, por exemplo, possibilitam a transformação da natureza, sendo orientada para o objetivo. Enquanto os primatas podem usá-los eventualmente, o homem, de maneira mais elaborada, concebe seu uso. Através do instrumento, a relação do homem com o meio é mediada e esse deixa de responder aos estímulos de forma imediata. Diferente dos instrumentos que também são utilizados pelos animais, os signos ou “instrumentos psicológicos” são exclusivamente humanos. Dessa forma, todas as funções psíquicas superiores são processos mediados por signos que têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas.

Foi com base nesses pressupostos que Vigotski construiu uma concepção de desenvolvimento humano diferenciada. Para ele, o desenvolvimento não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O autor acrescenta o meio social (isto é, cultura, sociedade e interações) como fator de fundamental importância neste processo.

Neste trabalho, algumas contribuições da obra de Vigotski são fundamentais para sustentar a análise dos dados levantados sobre o projeto em estudo. Portanto, a seguir, enfocaremos o conceito de adolescência, de acordo com as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que o público atendido pelo Projeto Salto é composto por adolescentes.

Em seguida, apresentaremos as contribuições da escola para a formação dos conceitos científicos e o papel da mediação nos processos de ensino, ainda segundo a perspectiva vigotskiana.

1.2 ADOLESCÊNCIA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Apesar da variedade de concepções e da diversidade de aspectos da adolescência, ao longo do tempo, essa fase tem sido retratada, tanto pela psicologia quanto por outras áreas da ciência, de forma similar, ou seja, como uma fase de problemas emocionais e conturbações, intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento biológico. Essa visão biológica, que naturaliza a adolescência e justifica seus comportamentos, encontra-se cristalizada no campo da ciência, da educação e no senso comum, sendo amplamente divulgada em livros, revistas e publicações destinadas a pais e educadores.

De acordo com Ozella (2002, p. 20), nas concepções tradicionais, a adolescência é considerada um fenômeno biopsicossocial, mas os fatores sociais são encarados de forma

genérica, ou seja, apenas como “[...] pano de fundo no processo de desenvolvimento já previsto no adolescente”

Levando em consideração a escolha pela psicologia Histórico-Cultural como aporte teórico para este estudo, discordamos da concepção naturalizante e patologizante que predomina no campo da psicologia sobre a adolescência, tendo como referência as obras de alguns teóricos representativos como G. Stanley Hall (1844-1925), Anna Freud (1895-1982), Erik Erickson (1902-1994), entre outros, que trataram dessa etapa do desenvolvimento humano de maneira similar, ou seja, como uma etapa natural do desenvolvimento independente de processos históricos e sociais.

Segundo a perspectiva Histórico-Cultural, os argumentos de caráter naturalizado sobre a adolescência devem ser revisitados. Discutindo a adolescência sob o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica autores como Ozella (2002) Bock (2007), Mascagna (2009) entre outros, abordam alguns elementos que permitem compreender a adolescência enquanto fenômeno histórico e social, sugerindo a superação da visão de adolescência concebida como período marcado por conturbações vinculadas à emergência da sexualidade.

Para Vigotski, olhar para o processo de desenvolvimento significava olhar para o processo histórico no qual o sujeito estava inserido. Em sua concepção, o ser humano não é a-histórico, visto que seu desenvolvimento é resultado de um processo histórico-cultural, no qual as relações sociais, econômicas e políticas interferem e marcam sua existência. Trata-se, pois, de um processo de desenvolvimento dialético e complexo, marcado por idas e vindas e por saltos qualitativos.

Ao construir uma nova concepção do desenvolvimento humano, o autor concebeu a adolescência - chamada por ele de idade de transição - de forma totalmente nova, ou seja, como uma etapa do desenvolvimento que não devia ser vista como inata, mas como um período criado, significado e interpretado pelo homem, ou seja, constituída a partir das necessidades da sociedade (OZELLA, 2002).

O mesmo autor (2002, p.21) afirma que “[...] mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo são marcas que a sociedade destacou”, ao passo que outras coisas podem estar acontecendo nessa etapa da vida do indivíduo, coisas que não estão sendo destacadas. Ao empreender seus estudos sobre as mudanças psíquicas ocorridas na criança em sua transição para adolescência, Vygotski⁴ (1996) foi além da descrição de traços externos, superficiais e

⁴ Todas as traduções das obras em espanhol são de nossa responsabilidade.

perceptíveis do desenvolvimento do indivíduo, conforme algumas correntes psicológicas de sua época.

Diferentemente de seus contemporâneos, que se limitaram a descrever as mudanças do estado emocional do jovem, reduzindo seu desenvolvimento psíquico a uma elevada “[...] emocionalidade, a impulsos, imaginações e demais produtos semivisionais da vida emocional”, Vygotski (1996, p. 49) considerou a adolescência como um período de auge no desenvolvimento intelectual, no qual, pela primeira vez, o pensamento ocupava o primeiro plano. Para ele, a ideia de que as mudanças emocionais eram o núcleo central e o conteúdo básico de toda a crise da idade de transição era inaceitável, pois significava subestimar a importância do desenvolvimento intelectual do adolescente (VYGOTSKI, 1996).

Em sua concepção, esse período é de suma importância no desenvolvimento do indivíduo, por ocorrerem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico, como a formação dos conceitos científicos e do pensamento abstrato. É nessa etapa que, de fato, ocorre pela primeira vez a assimilação do processo de formação de conceitos, o que significa dizer que o indivíduo dá um salto para uma atividade intelectual nova e superior, sendo a adolescência um período de auge do desenvolvimento intelectual e o adolescente considerado por Vigotski como um ser pensante, e não exclusivamente emocional. “[...] o intelecto encontra um *modus operandi* novo, não existente antes; no sistema das funções intelectuais surge uma nova função que se diferencia das anteriores tanto por sua composição e estrutura, como pelo modo de sua atividade.” (VYGOTSKI, 1996, p.61, grifo do autor).

De acordo com a perspectiva teórica Histórico-Cultural, a adolescência se distingue, tanto pela maturação sexual quanto pelo desenvolvimento de novos interesses que impulsionam o desenvolvimento do pensamento. O que significa dizer que o processo de desenvolvimento intelectual tem relação direta com os interesses do adolescente, que “[...] variam em cada etapa da idade e desenvolvem e modificam os próprios mecanismos de conduta.” (MASCAGNA, 2009, p.113). Assim, de acordo com Vygotski (1996, p. 36):

[...] à medida que aparecem as novas atrações, que constituem a base biológica para reestruturação de todo o sistema de interesses, os interesses se reestruturam e se formam desde cima, a partir daí a personalidade em seu processo de maturação e da concepção de mundo do adolescente. (VYGOTSKI, 1996, p.36).

Durante a idade transitória, o adolescente muda de lugar no sistema de relações sociais, o que culmina em salto qualitativo para novas formas de conduta e atividade intelectual superior. O que significa dizer que são as exigências sociais que direcionarão o

adolescente a formas superiores de pensamento e não as condições biológicas. Assim, existe uma relação entre desenvolvimento de interesses e desenvolvimento histórico-cultural, uma vez que nessa idade “[...] se manifestam com toda nitidez as relações entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas necessidades culturais superiores, que chamamos de interesses”. (VYGOTSKI, 1996, p. 24)

À medida que surgem novos problemas postos pela vida social, é exigida uma adaptação mental que resulta da solução dos problemas propostos e levam ao domínio de novas formas de pensamento. Essa inclusão nas formas de vida social resulta em atividades que não são mais de caráter infantil. “É precisamente com auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento.” (VYGOTSKI, 2009, p. 171).

Sem essas novas exigências, dificilmente o adolescente irá alcançar estágios mais elevados e, se os alcançar, será com grande atraso, levando em conta que a relação que o indivíduo estabelece com o ambiente circundante e com as pessoas a seu redor se refletem em seu psiquismo. Desse modo, novas formas de interação, diferentes das estabelecidas entre criança e adulto, precisam acontecer para que o adolescente desenvolva sua autoconsciência e perceba que não é mais criança. De acordo com Leal e Facci (2014, p.32), o adolescente, ao tomar consciência de si como alguém, tal como o adulto, que possui “[...] o direito ao respeito, independência e confiança”, muda sua atitude com relação ao meio circundante.

Outro ponto destacado por Vygotski (1996) refere-se à crença de alguns psicólogos de sua época, que descreveram essa etapa do desenvolvimento de forma simplista e elementar, ao afirmarem que todas as funções intelectuais do pensamento do adolescente já estavam formadas na criança de três anos, seguindo seu desenvolvimento o mesmo sentido na idade de transição, apenas esperando uma oportunidade de se manifestar. Em suma, ele se contrapôs à concepção evolucionista do desenvolvimento, que afirmava que nada de novo surge no pensamento do adolescente em relação ao já encontrado na criança.

Alguns autores chegam ao extremo nesta afirmação, defendendo a ideia de que no período de maturação sexual não se produz nenhuma nova operação intelectual na esfera do pensamento que uma criança de três anos já não possuía. Segundo esse ponto de vista, o desenvolvimento do pensamento não é o processo principal entre os processos da maturação. (VYGOTSKI, 1996, p. 47).

Para Vigotski (2009, p. 197-198), essas concepções são equivocadas porque uma criança de três anos não pensa por conceitos e nem é capaz de compreender e elaborar operações mentais. Ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando conceitos de maneira incompleta, dados a ela de forma pronta e assistemática. Diferente do adolescente, a criança ainda não domina o pensamento por conceitos verdadeiros, uma vez que esses se desenvolvem em um período relativamente tardio. Antes disso, as formas de pensamento devem ser consideradas não como conceitos, mas como seus equivalentes funcionais.

Cabe ressaltar que, em qualquer nível de desenvolvimento, o conceito é um ato de generalização. Logo, os conceitos evoluem como significado de palavras, à medida que a criança se desenvolve. Quando toda uma série de funções como atenção arbitrária, memória lógica, abstração desenvolvem-se na adolescência, o tipo de generalização alcança um nível mais elevado, culminando no processo de formação dos verdadeiros conceitos.

Assim, o adolescente tem sim mudanças significativas em seu pensamento em comparação à criança menor. Ao contrário da criança, ele se apropria dos conceitos de modo mais completo e complexo. Portanto, cabe ressaltar que, ao chegar à adolescência, alcança o pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto e, em seu pensamento, há uma estruturação de formações qualitativamente novas. (VIGOTSKI, 2009).

Buscando compreender o que se forma de “novo” no pensamento do adolescente, Vigotski (2009) comparou o intelecto deste com o pensamento de crianças em idade pré-escolar e escolar e identificou diferenças qualitativas entre o pensamento de ambos. Suas constatações indicaram que os conceitos começam a ser formados na fase mais precoce da infância, mas evoluem somente na puberdade. Ou seja, só o adolescente chega a assimilar o processo de formação de conceitos e os aplica em uma situação concreta.

A assimilação desse processo ocorre graças à capacidade de o jovem de dominar os próprios processos de comportamento com o emprego de meios auxiliares: a palavra ou o signo. Para o autor, com a chegada da adolescência, uma nova estrutura incorpora as funções elementares já existentes, ou seja, há uma transformação psicológica intelectual que resulta no uso de novas palavras e signos para a formação de conceitos.

[...] o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (VIGOTSKI, 2009, p. 169).

Dessa maneira, a partir da adolescência, o indivíduo desenvolve uma forma superior de pensamento conceitual. É nessa etapa que ocorre um importantíssimo avanço no desenvolvimento intelectual, que consiste no domínio do processo da abstração, na qual o pensamento por complexos passa a pensamento por conceitos científicos.

Assim, a formação de conceitos e seu emprego é o ‘novo’ que surge nessa etapa e, conforme Vygotski (1996), é a partir dessa nova forma de atividade intelectual que todo o conteúdo do pensamento do adolescente se reestrutura, resultando no domínio de novos conteúdos, na vivência de novas atividades e no domínio da conduta. Tal capacidade de formar conceitos se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento do adolescente e consiste em autênticas mudanças consideradas revolucionárias, “[...] tanto no conteúdo como nas formas de pensamento.” (VYGOTSKI, 1996, p. 58).

De acordo com Mascagna e Facci (2014), o pensamento por conceitos verdadeiros relaciona-se com o desenvolvimento da personalidade do adolescente à medida que o conduz à compreensão da realidade em que vive, à autopercepção, à auto-observação e ao desenvolvimento da reflexão. Dessa forma, ao se apropriar dos conceitos, entre os quais se destacam os conceitos científicos, o adolescente aperfeiçoa suas funções psíquicas superiores e passa a participar mais intensamente das diversas esferas da vida cultural. A formação de conceitos científicos e o pensamento abstrato constituem um salto significativo no desenvolvimento psíquico do indivíduo, que só irá formar esses conceitos com ajuda do ensino sistematizado.

Concluindo, podemos afirmar que a compreensão da adolescência, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, difere das concepções naturalizantes e idealistas, pois concebe o adolescente como ser histórico e social capaz de modificar seus próprios mecanismos de conduta. Nessa fase do desenvolvimento, existe um significativo desenvolvimento das funções psíquicas superiores e dos conceitos, sendo que o adolescente passa a pensar diferente da criança, pois algo novo surge em seu pensamento.

Entretanto, para que isso ocorra, deve ser devidamente desenvolvida a apropriação de conceitos científicos; e a escola um papel fundamental nesse processo, por ser responsável pelo ensino sistematizado. Com a formação desses conceitos, as possibilidades de o adolescente se tornar mais crítico e ativo diante da realidade que o cerca e ter suas funções psíquicas aprimoradas se ampliam.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Conforme já mencionado na introdução do presente trabalho, nosso objeto de estudo é a apropriação de conhecimentos científicos em um Projeto de Correção de Fluxo, cujos sujeitos são adolescentes que se encontram em atraso com relação à sua localização no ano adequada à idade. Segundo a corrente teórica que sustenta nosso estudo, na etapa do desenvolvimento pela qual está passando o público do Projeto Salto, produz-se “[...] uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual.” (VYGOTSKI, 1996, p. 60).

A escola, dentre suas várias atribuições, tem o objetivo de garantir a apropriação de conceitos científicos a seus estudantes. Esses conceitos são centrais no ensino de Ciências naturais e em outras disciplinas escolares, pois “[...] com eles são expressas explicações, descritas propriedades e feitas previsões para os fenômenos” (TEIXEIRA, 2006, p.122). Dessa forma, a aprendizagem tem sido objeto de muitas investigações, principalmente quando se pensa no papel da escola como facilitadora na construção desses conceitos.

Sabendo que a aprendizagem conceitual promove o desenvolvimento psíquico dos estudantes, escolhemos, em especial, os escritos da Psicologia Histórico-Cultural que versam sobre o papel da educação escolar na aprendizagem de conceitos científicos. Tais elementos da teoria nos permitem refletir sobre o ensino proposto na metodologia Telessala do Projeto Salto.

Dentre as várias contribuições da teoria, destacamos aquelas que valorizam o papel do conteúdo escolar enquanto potencializador do pensamento humano. De acordo com Duarte (1996), a apropriação do conteúdo escolar ou, mais especificamente, dos conceitos científicos produz uma nova capacidade intelectual, algo qualitativamente novo que surge nos indivíduos de maneira intencional e planejada. Tais conteúdos introduzidos pela escola impulsionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, próprias dos seres humanos, uma vez que os processos internalizados tornam-se conquistas evolutivas do estudante.

Assim, graças à aprendizagem, ocorre um desenvolvimento intelectual que culmina em novas funções mentais que, por sua vez, não surgiriam sem a intervenção do ensino sistematizado, levando-se em consideração que nem todo ensino apresenta possibilidade formativa mas somente aquele devidamente organizado.

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto universal do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p.103, grifo nosso).

É possível concluir, por meio dessas afirmações, que a análise feita por este autor aponta para a necessidade de uma organização sistemática e progressiva do ensino a fim de conduzir ao desenvolvimento mental do indivíduo. Nesse ensaio, Vigotski (2009) também aponta a necessidade que o professor tem de entender, de forma clara, o processo de formação de conceitos pelos estudantes.

Para explicar o processo, o autor fez alguns estudos experimentais com mais de 300 pessoas, entre elas, crianças, adolescentes e adultos. Entre suas principais constatações, o autor afirmou que a formação dos conceitos começa precocemente na infância, passando por três estágios distintos, atingindo o pleno desenvolvimento apenas na adolescência.

Entre os estágios do desenvolvimento da formação conceitual, Vigotski mencionou o pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. No pensamento sincrético, a criança agrupa objetos de forma simples e desorganizada, com base em “[...] fatores perceptuais irrelevantes, como a proximidade espacial” (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 288). Ela escolhe os objetos ao acaso e ainda não estabelece conexões com a palavra, cujo significado não passa de um amontoado sincrético, sem nexo e vago, dos objetos individuais. Assim, quando apresentada a um objeto, ela utiliza outro nome para representá-lo.

O pensamento por complexos, superior ao pensamento sincrético, realiza-se com base em características concretas do objeto. Um pensamento por meio de complexos é um pensamento coerente e objetivo cujas ligações entre seus componentes são mais concretas do que abstratas, embora ainda careçam de unidade lógica. Apesar de coincidir com as palavras dos adultos em sua referencialidade, ainda não atingiu o mesmo nível da coerência e objetividade característica do pensamento conceitual do adolescente. Neste estágio, a criança opera com pseudoconceitos que, embora fenotipicamente semelhantes ao conceito utilizado pelos adultos, ainda é muito diferente do conceito propriamente dito pela natureza psicológica. Podemos dizer que, apesar de o pensamento por complexos se caracterizar apenas pela coincidência e não pelo significado entre as palavras da criança e do adulto, seu desenvolvimento acompanhado do domínio do processo de abstração pode levar a criança a formar conceitos de verdade (VIGOTSKI, 2009).

Partindo desse pressuposto, cabe ressaltar uma importante definição dada por Vigotski à palavra conceito: “[...] é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado” (VIGOTSKI, 2009, p. 246). Nesse sentido, a aprendizagem de conceitos em sala de aula não pode se reduzir a uma assimilação vazia de palavras, na qual o estudante não assimila o conceito, mas sim a palavra, captando mais de memória do que de pensamento. Segundo Vigotski (2009), existem dois tipos de conceitos envolvidos no processo de aprendizagem, os conceitos espontâneos e científicos. Para ele, os conceitos espontâneos se desenvolvem nos contextos sociais muito antes do ingresso na escola; e os conceitos científicos são formados no ensino sistematizado, com auxílio dos professores.

O autor caracteriza a primeira categoria de conceitos, chamada por ele de conceitos espontâneos ou cotidianos, como aqueles originários da aprendizagem informal e não conscientizada, sendo definidos pelo autor como extrassistêmicos, pois “[...] a aprendizagem não começa só na idade escolar” (VIGOTSKI, 2009, p. 388). Antes mesmo de ingressar na escola, a criança aprende conceitos, por meio da convivência do dia a dia com o meio físico e pelas relações sociais. Assim, “[...] Por exemplo, se na aula a criança ouve falar de água ou gelo, antes ela já sabia alguma coisa a respeito.” (VIGOTSKI, 2010, p.532).

Entretanto, mesmo conhecendo determinado conceito, a criança ainda tem dificuldade em representá-lo em sua totalidade. A apropriação dos conceitos científicos começa a partir de operações vinculadas à definição verbal, partindo da abstração em direção ao concreto. Diferencia-se por sua natureza psicológica, que consiste na existência de um sistema hierarquizado. Por sua própria natureza, são conscientizados, arbitrários e possuem sistematicidade, operando sempre dentro de uma estrutura. Conforme aponta Gasparin (2007, p. 99), sua elaboração exige operações lógicas complexas, tais como “[...] dedução, comparação, passagem de uma generalização para a outra estabelecendo um conjunto de relações sistematizadas com o conhecimento mais amplo”.

A construção do conceito científico se dá nos processos de ensino, a partir do ensino sistematizado e com a intervenção do professor, possibilitando a elaboração de conceitos mais elaborados do que aqueles aprendidos espontaneamente. Em sua última obra, intitulada: “A construção do pensamento e da linguagem”, no capítulo 6 – “Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”, Vigotski chama atenção para a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar. Segundo ele, esses criam

condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, graças à colaboração sistemática entre professor e estudante.

Mas não há como desconsiderar o ensino e seu papel primordial no surgimento de conceitos científicos. Quando dizemos que os conceitos não são apreendidos simplesmente como habilidades intelectuais, temos em vista apenas a ideia de que entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos científicos existem mais relações complexas entre a aprendizagem e formação de habilidades. (VIGOTSKI, 2009, p. 270).

Ampliando esse entendimento, Vigotski (2009) afirma que a aprendizagem de conceitos espontâneos forma uma base sólida para construção dos científicos, devendo atingir um certo nível para que o estudante possa aprender os conceitos científicos e conscientizá-los. Com essa reflexão, fica evidente que é preciso levar em consideração as experiências cotidianas do estudante durante o processo de ensino. De acordo com Gehlen et al. (2010, p.07), o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente e se desenvolve de baixo para cima, “[...] constituindo a base do desenvolvimento, na mente da criança, de estruturas importantes de generalização, sem as quais os conhecimentos sistematizados não seriam possíveis.” Nesse sentido, enquanto os conceitos espontâneos desenvolvem-se de baixo para cima, os científicos se desenvolvem de cima para baixo, “[...] das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores” (VIGOTSKI, 2009, p. 348). Entretanto, ambos estão intimamente relacionados, pois os conceitos espontâneos abrem caminho para a construção dos científicos.

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa pelo nível que o conceito espontâneo do estudante ainda não atingiu ao longo da idade escolar. Os conceitos espontâneos são reconstruídos sob a influência do domínio dos conceitos científicos. O que significa dizer que a “[...] a curva dos conceitos espontâneos, situada anteriormente bem abaixo da curva dos científicos, sobe bruscamente até atingir o nível em que se encontram os conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2009, p.350). Ou seja, depois que o conceito científico percorre seu trecho de desenvolvimento de cima para baixo e o conceito espontâneo percorre o trecho inferior, ambos se encontram nos limites do mesmo nível, fato que evidencia que eles estão estreitamente interligados.

Vemos, assim, que mesmo que a curva de desenvolvimento de ambos os conceitos não coincida, entre eles existem relações de reciprocidade de caráter mais complexo e positivo que não ocorreriam se sua história fosse a mesma. A relação entre eles e a enorme influência exercida de um sobre o outro se torna possível justamente pelo fato de eles seguirem por

caminhos diferentes. Se o caminho percorrido por ambos fosse o mesmo, não haveria contribuições para o desenvolvimento intelectual do estudante.

Independente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem. (VIGOTSKI, 2009, p. 261).

Assim, os conceitos espontâneos não desaparecem para que os científicos ocupem seu lugar, tendo em vista o fato de os conceitos científicos crescerem “[...] de cima para baixo através dos espontâneos”, e esses abrirem “[...] caminho para cima através dos científicos” (VIGOTSKI, 2009, p. 350). Ambos não são dois grupos antagônicos sem nenhum vínculo, ao contrário disso, são parte de um mesmo processo de desenvolvimento, que se realiza sob diferentes condições.

Para Vigotski (2009) a intervenção do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante abre caminho para o desenvolvimento dos conceitos científicos à medida que contribui para ascensão dos conceitos cotidianos. Sabendo que a aprendizagem em idade escolar é um momento decisivo de todo o destino do desenvolvimento intelectual do estudante, o professor deve estar atento ao método de ensino, para evitar o ensino direto dos conceitos, estratégia que em geral é pedagogicamente estéril.

O professor que envereda por esse caminho não consegue senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática esconde o vazio. [...] No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VIGOTSKI, 2009, p.247).

Ao organizar o ensino integrando temas e conteúdos a serem trabalhados, o professor contribui para superação do conceito espontâneo. Por isso precisa estar sensível para perceber as relações entre esses conceitos e os científicos a fim de possibilitar a aquisição de uma compreensão de mundo mais complexa pelo estudante. De acordo com Gasparin (2007), esse processo pelo qual o professor leva os estudantes a passar de conceitos cotidianos aos científicos constitui-se um dos pontos centrais do processo de instrução escolar.

Conforme já mencionado, a formação de conceitos científicos se dá a partir de contextos organizados para modificação do pensamento. De acordo com Dallabona (2013),

nesses contextos, destacam-se a atuação do professor junto ao estudante e a mediação dos conceitos espontâneos e científicos, elementos que inspiraram uma das maiores contribuições de Vigotski para o debate educacional: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), criado pelo autor nos últimos anos de vida (DANIELS, 2003).

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Para explicar esse processo, Vigotski distingue dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que define as funções mentais que já evoluíram no estudante, ou melhor, aquilo que ele já aprendeu; o nível de desenvolvimento potencial se refere aos conhecimentos que o indivíduo terá capacidade de se apropriar a partir da interação com o outro, como por exemplo, o professor. Por meio da mediação dos conhecimentos científicos, o professor ajuda o estudante a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real, à medida que orienta a aprendizagem para aquilo que o estudante é capaz de aprender, ensinando-o a fazer o que não sabe fazer sozinho. Desse modo, tudo “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal de hoje”, se torna “[...] o nível de desenvolvimento real amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Ao operar na ZDP do estudante por meio de atividades colaborativas e mediação semiótica, o professor irá trabalhar sobre as funções que ainda estão em desenvolvimento, proporcionando avanços qualitativos no desenvolvimento subjetivo do estudante, que passa a operar de forma autônoma.

Assim, em sua essência, o conceito de ZDP carrega a ideia de que a ação intencional do professor é promotora de progressos que não ocorreriam de forma espontânea. Sua utilização favorece a compreensão de como se realiza a aprendizagem em sala de aula e em quais circunstâncias os processos de intervenção do professor ou de parceiros mais experientes podem ajudar no desenvolvimento cognitivo dos menos experientes.

Durante todo o ensino fundamental, a aproximação com os conceitos científicos se faz gradualmente. Nos anos finais, ou seja, na fase da adolescência, as formas mais complexas de pensamento conceitual atingem outro nível de desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2009) ainda durante a infância, o indivíduo é capaz de utilizar conceitos cotidianos mesmo sem ter consciência, pois a “[...] atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele contido e não no próprio ato de pensar que o abrange”, e somente mais tarde, com ajuda da

escola terá domínio consciente sobre os conceitos científicos. Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é uma das tarefas mais importantes que a escola tem diante de si (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

Esses conceitos se manifestam no campo da consciência e da arbitrariedade (VIGOTSKI, 2009). Seu desenvolvimento pressupõe elevar ao nível superior os conceitos espontâneos anteriormente elaborados, caracterizando uma imensa atividade de pensamento. Assim, o estudante só passa a operar com os conceitos de forma consciente e arbitrária ao se inserir no processo de escolarização, pois a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. Essa tomada de consciência se dá pelo fato de o estudante internalizar as generalizações provenientes dos conceitos científicos, passando a compreender a realidade e a si mesmo.

A passagem para um novo tipo de percepção interior, significa passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. [...] Tenho consciência de que me lembro, isto é, faço da minha própria lembrança um objeto de consciência. Surge discriminação. Toda generalização escolhe de certo modo um objeto. É por isso que a tomada de consciência, entendida como generalização, conduz imediatamente a apreensão. (VIGOTSKI, 2009, p. 289-290).

Desse modo, o conceito é um ato de generalização. No início, uma palavra nova ligada a um significado pressupõe uma generalização do tipo mais elementar e, à medida que a criança se desenvolve, ela é substituída por generalizações de um tipo mais elevado, chegando ao processo de formação dos conceitos verdadeiros. Esse processo de desenvolvimento requer uma série de funções como atenção arbitrária, memória lógica, abstração entre outros processos complexos. (VIGOTSKI, 2009).

Assim, ao entrar em contato com os conteúdos escolares, ou mais precisamente com os conceitos científicos, o indivíduo em idade escolar dá um salto em seu desenvolvimento intelectual e vai além dos limites dos conceitos espontâneos. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), explicitado anteriormente, considera que as relações entre os conceitos espontâneos e científicos constituem processos fundamentais para compreender como se dá a aprendizagem humana.

Neste trabalho, defendemos que o ensino precisa ser conduzido por um professor com domínio dos conteúdos que ministra para que possa atuar na ZDP do estudante, garantindo que os conteúdos das disciplinas sejam apropriados e ultrapassem o saber comum. As intervenções deliberadas do professor, ou melhor, suas ações mediadoras, quando voltadas

para superação do ensino meramente verbal, porém centrado no domínio sistemático dos conhecimentos, desencadeia processos que determinarão o desenvolvimento intelectual do estudante. Ao interferir deliberadamente na ZDP do estudante, por meio de sua atividade pedagógica sistematizada, o professor contribui para “[...] emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente”. (FONTANA; CRUZ, 1998, p. 66).

Independente da disciplina ministrada, entendemos que a aprendizagem de conceitos científicos deve possibilitar que os estudantes entendam sua realidade atual, para que possam agir e pensar cientificamente. Nesse sentido, a sala de aula é o espaço para aprendizagem de novos conceitos que, quando aprendidos no processo de ensino, conduzem o estudante a uma organização de pensamento em patamar mais sofisticado.

1.3.1 O papel da mediação no processo de ensino

Para Vigotski (2009), a apropriação do conhecimento decorre de uma ação partilhada que implica um processo de mediação do conhecimento entre os sujeitos envolvidos. Segundo o autor, todo objeto do conhecimento está presente nas relações sociais. Dessa forma, o desenvolvimento e aprendizagem são inter-relacionados, uma vez que a criança começa a aprender muito antes de frequentar a escola. Para ele, a aprendizagem promove o desenvolvimento, e o desenvolvimento surge mediante a aprendizagem.

A partir da mediação simbólica no espaço escolar, ou seja, da interação mediada entre os estudantes e o objeto de conhecimento, os conceitos espontâneos evoluem, sendo substituídos por generalizações de tipo cada vez mais elevadas.

Neste processo de intervenção, além de professores, poderão contribuir para a aprendizagem as relações com os colegas. O processo em si implica um ensino voltado para estudantes como participantes ativos e professores como organizadores da relação entre aprendizes e conhecimento. Assim, o conceito de mediação é uma contribuição fundamental da psicologia histórico-cultural e diz respeito à ação que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Cabe ressaltar que a ideia de mediação preconizada pela Psicologia Histórico-Cultural vai além da relação interpessoal. De acordo com Sforni (2008), em muitos casos, o significado do termo mediação nos diversos meios educacionais está reduzido a relações interpessoais. A autora esclarece que, de fato, as interações sociais são importantes no contexto escolar, porém a mediação proposta pela abordagem vigotskiana não se limita à

relação sujeito-sujeito, ou seja, a presença física do professor junto ao estudante ou dos estudantes entre si. Mais do que isso é uma mediação dupla, na qual uma se refere à relação estabelecida entre professor e estudantes, e a outra acontece entre os estudantes e o conteúdo escolar.

Para Oliveira (1997, p. 26), a mediação proposta por Vigotski, “[...] em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” É por intermédio da atividade mediada que ocorre a internalização das funções psíquicas superiores (planejamento, memória voluntária, imaginação) que se desenvolvem e dão origem ao comportamento superior.

De acordo com Vigotski (2009), existem dois elementos mediadores que orientam o comportamento humano, na internalização dessas funções. Os primeiros são os instrumentos que são orientados externamente para o controle da natureza; e os signos ou “instrumentos psicológicos” que atuam no controle interno do sujeito. Vigotski compreende a linguagem como um importante instrumento semiótico na internalização das funções psíquicas superiores, uma vez que ela é o principal recurso que o professor dispõe no processo de mediação de conhecimentos e conceitos científicos fundamentais na formação do pensamento. Existe uma inter-relação entre linguagem e pensamento, um proporcionando recursos ao outro. Dessa forma, a linguagem tem um importante papel no desenvolvimento do pensamento ao mesmo tempo que, por intermédio dela, o homem, conhece a realidade e se apropria dela.

A linguagem que se utiliza na escola - ou o discurso escolarizado - do ponto de vista qualitativo, é uma forma de comunicação diferente daquela utilizada pelos estudantes fora do contexto escolar. Na sala de aula, as palavras não são utilizadas apenas como um meio de comunicação, mas também como objetos de estudo. (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2010, p. 30).

Em investigação sobre construções conceituais em estudo sobre a sexualidade humana realizada com 34 estudantes da 7ª série e sua professora de Ciências, Schroeder, Ferrari, Maestrelli (2010) constataram que a linguagem foi fundamental nos processos de construção conceitual, uma vez que possibilitou a construção de sentidos que foram transformados à medida que as interações discursivas iam sendo estabelecidas na ZDP dos estudantes. De acordo com os investigadores, a cooperação promoveu o desenvolvimento das funções mentais “criando uma zona de possibilidades para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos.” (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2010, p. 44).

De acordo com Ripper (1993), as mediações por instrumentos e signos possuem natureza diferenciada, porém, estão relacionadas, uma vez que

Tanto o controle do comportamento como o da natureza acarretam mudanças no funcionamento cognitivo, o primeiro ocasionando a emergência das funções superiores e o segundo a relação do homem com o seu ambiente: o homem muda a natureza e essa mudança altera a sua própria natureza. (p.25).

A linguagem acompanha e proporciona a significação, o registro e a comunicação desses processos e, portanto, constitui-se na principal ferramenta simbólica que estabelece nossa relação com a cultura produzida historicamente. Logo, nas abordagens comunicativas, a atividade docente, mediada pela linguagem, é de suma importância para o processo de construção de conceitos científicos com consequências para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos adolescentes.

A linguagem científica como construção histórica deve ser objeto de ensino nos espaços escolares para que, por meio de sua apropriação, os estudantes possam decifrar os intrincados caminhos da exploração do mundo.

No caso do Projeto Salto de Correção de Fluxo, voltado ao atendimento de um público de adolescentes, torna-se fundamental compreender que os processos de desenvolvimento em curso nesta faixa etária demandam processos de ensino que potencializem avanços cada vez maiores, visto que estes estudantes já se encontram em vias de construir o pensamento por conceitos.

Nesta seção, destacamos aspectos importantes da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão de nosso objeto de estudo. Ou seja, a apropriação do conhecimento sistematizado em um Projeto de Correção de Fluxo.

Inicialmente, apontamos alguns pressupostos da teoria de Vigotski fundamentais para a compreensão de sua produção como fundamentada em uma perspectiva materialista histórica e, coerente com este referencial, apresentamos o conceito de adolescência como uma fase importante do desenvolvimento humano pelas capacidades qualitativamente novas que estão em vias de se constituírem. E, ao apontar o papel da escolarização na garantia de acesso aos conhecimentos sistematizados, alertamos, conforme Vigotski, para a importância dos mediadores culturais na constituição das funções psicológicas superiores.

Desta forma, acreditamos ter apresentado elementos teóricos importantes para orientar a leitura dos dados que produzimos na pesquisa desenvolvida, conforme descrevemos na seção a seguir.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

O Projeto Salto de correção de fluxo sobre o qual esta pesquisa se debruçou, situa-se no âmbito das políticas de enfrentamento das dificuldades escolares.

Entendemos que o estudo deste Projeto, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, é uma oportunidade de compreender a forma como estão sendo trabalhados os conteúdos conceituais, considerando-se a importância dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudantes dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, adolescentes. Partindo desse pressuposto, a realização desta investigação foi orientada pelos objetivos apresentados a seguir.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo geral

Investigar o desenvolvimento do Projeto Salto de correção de fluxo, em Porto Velho - RO, a partir das percepções dos profissionais que nele atuam e dos documentos que o fundamentam, considerando a importância dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em estudantes adolescentes.

2.1.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar a organização e o funcionamento do Projeto Salto de correção de fluxo em Porto Velho – RO;
- b) Identificar as concepções de aprendizagem e ensino que orientam o projeto Salto, bem como a compreensão que os professores têm dessas concepções;
- c) Levantar e analisar a compreensão que os professores têm da metodologia Telessala, bem como a forma como percebem sua atuação pedagógica no referido Projeto.

2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tomando como ponto de partida os objetivos desta pesquisa, o caminho metodológico adotado foi a pesquisa qualitativa, por ser a abordagem que permite responder às questões e está de acordo com a corrente teórica que sustenta este trabalho.

A abordagem qualitativa permite a análise processual do objeto de estudo e, portanto, buscaremos investigar a política de correção de fluxo na relação que existe entre a forma como foi pensada e a forma como se materializa, olhando mais detalhadamente para a compreensão que os professores têm desse processo.

Assim, como recomendam Bogdan e Biklen (1994), esforçamos-nos intelectualmente para abandonar nossos preconceitos, de forma a evitar interpretações apressadas ou tendenciosas. O propósito é construir conhecimento acerca do funcionamento do Projeto Salto partindo dos pressupostos da pesquisa qualitativa, que nos permite apreender os significados e considerar as interpretações e perspectivas dos sujeitos históricos (professores/as e gestores) que dele participam.

Ao optar por essa abordagem, a preocupação se voltou para a explicação do porquê das coisas, visto que o foco de um investigador qualitativo está na “[...] compreensão dos processos e não apenas nos resultados” (MINAYO; GUERRIERO, 2014, p. 1107). Na pesquisa qualitativa, a preocupação está em aprofundar a compreensão acerca de um grupo social que precisa ser entendido, tal como afirmam Minayo e Guerriero (2014, p. 1107), “[...] em seu meio, em suas histórias e em suas circunstâncias”.

Em relação às características da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) destacam cinco principais. A primeira diz respeito à fonte direta de dados, que é considerada pelos autores como o ambiente onde ocorre o fenômeno, sendo “o investigador o principal instrumento”. Os investigadores qualitativos entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas no ambiente em que acontecem, visto que o próprio comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre.

A segunda característica apontada pelos autores diz respeito ao tipo de investigação qualitativa. De acordo com eles, esse tipo de investigação pode ser considerada descritiva, pois “os dados são recolhidos em forma de palavra e não de imagens” (p. 48). Ao recolher os dados dessa maneira, o investigador examina o mundo de forma minuciosa, considerando tudo que tem potencial para constituir uma pista, ou seja, nada escapa a sua avaliação. Ao analisar esses dados, consideram sua riqueza, respeitando as transcrições e a forma como foram feitos seus registros.

A terceira característica consiste no fato de que, na pesquisa qualitativa, há mais interesse nos processos do que nos resultados ou produtos. Analisar os dados de forma indutiva configura-se na quarta característica, na qual os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente;” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50). Ao invés disso, constroem suas abstrações à medida que recolhem os dados e passam um tempo com os sujeitos. Na última característica, os autores chamam atenção para a importância dos significados na pesquisa qualitativa. Afirmam que o investigador qualitativo deve considerar as perspectivas dos participantes, tentando estabelecer o significado dos fenômenos fundamentado no ponto de vista dos envolvidos.

A seguir, apresentamos com detalhes o campo de pesquisa, os participantes e os procedimentos utilizados nesta investigação, que teve como base as características descritas.

2.3 CAMPO

A pesquisa foi desenvolvida em Porto Velho, capital do estado de Rondônia. O Projeto analisado está sendo desenvolvido pela rede estadual de ensino em escolas de todo o estado. Portanto, em alguns momentos, traremos informações referentes aos números do projeto no estado. Em outros momentos, referir-nos-emos, de maneira mais específica aos dados sobre o projeto na cidade de Porto Velho.

O estado de Rondônia está localizado na região norte do país. Sua população em 2015, de acordo com IBGE (2015), era de 1,76 milhões de habitantes, distribuídos por 52 municípios. Porto Velho, considerada como a quarta maior cidade da Região Norte, teve sua população estimada pelo IBGE, em 2015, em 502.748 habitantes.

O Projeto Salto⁵ teve início em maio de 2013 em 217 escolas localizadas em 49 municípios de Rondônia. Em 2014, teve seu convênio renovado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Fundação Roberto Marinho. Em Porto Velho, funcionou em 39 turmas com 1.154 estudantes, distribuídos em 20 escolas em 2015. O número de turmas por escola varia entre uma e quatro.

Diante da abrangência do Projeto Salto, que atende a várias escolas em todo o estado de Rondônia, para este estudo, focalizamos o desenvolvimento do Projeto em Porto Velho ouvindo a coordenadora pedagógica do Projeto na SEDUC (denominada de articuladora)⁶ e

⁵ Maiores dados sobre o projeto serão apresentados na seção 3.

⁶ Cada município tem um (a) articulador (a) que fica responsável por fazer a gestão pedagógica junto as escolas; prestando assistência ao supervisor e professores da telessala.

professores com diferentes habilitações que trabalham no Projeto, conforme descrição a seguir.

2.4 PARTICIPANTES

Em se tratando de um Projeto de Correção de Fluxo desenvolvido pela SEDUC, cuja metodologia está calcada na unidocência, participaram da pesquisa professores/as e a coordenadora do Projeto em Porto Velho.

Durante o contato inicial com a coordenadora do Salto na Coordenadora Regional de Ensino (CRE) conseguimos a listagem de escolas e a quantidade de professores ativos na Telessala.

Selecionamos os professores pela habilitação, procurando ouvir profissionais com diferentes habilitações, de maneira a verificar se haveria dificuldades diferenciadas no exercício da unidocência, dependendo da formação inicial dos professores.

Após termos feitos vários convites, alguns aceitos prontamente, e outros recusados, conseguimos completar um grupo de cinco professores participantes, sendo um de cada área de formação em exercício no Projeto, conforme dados apresentados no Quadro 2.

Todas as professoras entrevistadas atuam no Projeto desde 2013 e encontram-se na faixa etária entre 38 e 57 anos (Quadro 2). Quatro são do sexo feminino⁷, sendo apenas um do sexo masculino, ambos sem experiências anteriores com a metodologia Telessala. Para cada um dos participantes adotamos um nome fictício para preservar suas identidades.

Quadro 2 - Perfil das participantes da pesquisa

| Nome | Idade | Formação acadêmica | Tempo de exercício da profissão | Tempo de atuação e função exercida no Projeto |
|-----------------|--------------|---------------------------|--|--|
| Flora | 47 anos | Letras/Espanhol | 07 anos | Professora desde 2013 |
| Rose | 46 anos | Letras/Inglês | 12 anos | Professora desde 2013 |
| Floriano | 57 anos | Geografia | 26 anos | Professor desde 2013 |
| Magnólia | 38 anos | Letras/ Português | 17 anos | Professora desde 2013 |
| Camélia | 47 anos | Ciências Biológicas | 14 anos | Professora desde 2013 |
| Dália | 45 anos | Pedagogia | 21 anos | Coordenadora do Projeto na CRE desde 2013 |

Fonte: Dados levantados pela pesquisadora durante as entrevistas.

⁷ Adotaremos neste trabalho o termo ‘professoras’ em razão do maior número de participantes do gênero feminino.

As professoras participantes são licenciadas em diferentes áreas do currículo, sendo três delas com formação em Letras (Espanhol, Inglês e Português), um em Geografia e outra em Ciências Biológicas. A coordenadora que atua na SEDUC possui formação em Pedagogia.

2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Do ponto de vista ético, esta pesquisa foi realizada respeitando as diretrizes e normas recomendadas para as investigações que envolvem seres humanos. Para isso, antes de submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), por meio de cadastro na Plataforma Brasil, obtivemos autorização da Coordenadoria Regional de Educação (Apêndice A), para realização da pesquisa nas escolas estaduais do município de Porto Velho, que implantaram o Projeto Salto de Correção de Fluxo.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (Anexo A), iniciamos o trabalho de campo com a apresentação do projeto de pesquisa à coordenadora do Projeto Salto na SEDUC, que forneceu documentos e informações sobre a localização das escolas atendidas e sobre a habilitação dos/as profissionais atuantes. Com ajuda dessas informações, seguimos até as instituições a fim de apresentar aos professores/as os objetivos, os procedimentos e a forma como serão utilizados os dados a serem levantados na pesquisa, além de informar sua liberdade em participar e/ou deixar de participar. No decorrer da conversa, comunicamos os nomes fictícios que serão dados para garantir a preservação de suas identidades, a fim de se sentirem mais à vontade para responder às questões.

Após os esclarecimentos quanto aos objetivos, ao método e à utilização dos dados, os sujeitos foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), elaborado de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 466/2012.

Para produção dos dados desta pesquisa, foram utilizados a análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e anotações em caderno de campo, conforme justificativas e procedimentos descritos a seguir.

2.5.1 Análise documental

A pesquisa documental, tal como consideram Lüdke e André (1986, p.38), pode se constituir num instrumento importante na pesquisa qualitativa, “[...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Esse tipo de pesquisa pauta-se na consulta a documentos que podem ser “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Partindo desse pressuposto, foram coletados documentos que oferecem informações sobre a história e o desenvolvimento da metodologia Telessala por meio de várias fontes. Primeiramente, fez-se uma busca na internet e identificaram-se desde documentos sonoros (teleaulas) a publicações em Diário Oficial. Por intermédio de profissionais vinculados ao Projeto Salto, entre eles técnicos da coordenadoria regional de educação e professores/as, tivemos acesso à obra “Incluir para transformar: metodologia Telessala em cinco momentos” (2013b), ao Projeto - base redigido pela SEDUC e à Portaria 3736/2015 (ver Quadro 3). Desses documentos, o Projeto - base é o que mais apresenta dados relativos aos marcos legais, organização didática e funcionamento dos cursos no Projeto, recursos humanos, materiais e financeiros, além de apresentar as responsabilidades conjuntas da SEDUC e Fundação Roberto Marinho no processo de implantação da metodologia.

No quadro 3, são apresentados com mais detalhes os documentos que foram objeto de nossa análise.

Quadro 3 - Relação dos documentos analisados e suas respectivas fontes

| Título | Caracterização do material | Procedência |
|--|---|--|
| Incluir para transformar: metodologia Telessala em cinco momentos (2013b) | Material didático produzido pela Fundação Roberto Marinho que tem por finalidade apresentar as origens e o desenvolvimento da metodologia Telessala. | Documento impresso cedido por uma professora do Projeto Salto. |
| Portaria nº 3736/2015-GAB/SEDUC | Implanta o Projeto de correção de fluxo escolar nas classes de aceleração da aprendizagem - CAA na rede pública estadual de ensino, por meio da metodologia Telessala e cursos Telecurso da fase final do ensino fundamental Regular e EJA. | Documento cedido por uma professora do Projeto Salto. |
| Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia (2012) | Projeto elaborado pela Secretaria do Estado da Educação (SEDUC) que apresenta os objetivos, público-alvo, bem como demais informações relativas à implementação do Projeto. | Documento em PDF, cedido pela Coordenadora do Salto. |

| | | |
|--|---|--------|
| Diário Oficial do Estado de Rondônia nº 2191 de 08 de abril de 2013 | Apresenta valores referentes à contratação da metodologia Telessala. | Online |
| Diário Oficial do Estado de Rondônia nº 2206 de 29 de abril de 2013. | Registro de preços para aquisição de: Livros didáticos para o aluno, Livros de Atividades para o aluno, Livros para o Professor e DVD's para a Telessala. | Online |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de documentos obtidos em campo.

2.5.2 Entrevistas

De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” Essa técnica de coleta de dados requer do pesquisador um cuidado especial em sua elaboração com vistas a alcançar os resultados pretendidos. Nela o pesquisador tem um contato mais direto com o sujeito, fato que lhe permite “[...] desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A fim de apreender a visão dos entrevistados sobre o Projeto Salto de correção de fluxo foram adotados alguns cuidados para garantir que todas as informações, no momento da entrevista, fossem devidamente colhidas. Primeiramente, ao elaborar o roteiro de perguntas para os/as professores/as (Apêndice C) e para a coordenadora do Projeto (Apêndice D) levamos em consideração as informações já colhidas sobre o Projeto Salto que nos interessa e a teoria que orienta nossa ação.

Em seguida, com o roteiro já elaborado, efetuamos uma entrevista-teste com o objetivo de adequar o roteiro aos nossos objetivos. Foi nossa colaboradora nesse procedimento uma professora graduada em Letras/Português, atuante no Projeto Salto desde sua implantação, no ano de 2013. Ela foi informada dos objetivos da pesquisa e prontamente aceitou responder a nossos questionamentos. Tal procedimento se mostrou bastante eficaz, pois, depois de efetuar a transcrição e a análise, foram identificadas lacunas as quais foram solucionadas por meio da alteração de algumas perguntas do roteiro. Feito isso, iniciamos as demais entrevistas.

No decorrer do trabalho em campo, houve a preocupação de entrevistar os participantes individualmente, buscando respeitar suas atividades, tendo sido a maioria das entrevistas realizada em sala de aula, durante o horário de educação física das turmas. Todas as entrevistas foram registradas por meio de gravações e, em seguida, transcritas literalmente

de forma a avaliar se havia a necessidade de uma segunda entrevista. Entretanto, não foram necessárias novas entrevistas com nenhum dos participantes.

2.5.3 Caderno de Campo

Foram feitos registros no caderno de campo logo após a entrevista, tal como recomenda Alberti (2005). Nesses registros, anotamos tudo que se passou desde o início das entrevistas, intercalando o relato com impressões e ideias acerca do que aconteceu.

Como salienta a mesma autora, “Além de permitir uma avaliação da entrevista realizada, verificando-se até que ponto foi bem-sucedida, a prática do caderno de campo contribui para arrumar as idéias para as novas sessões, detectando-se áreas a serem aprofundadas, questões não resolvidas e novas perguntas.” (ALBERTI, 2005, p.126).

2.5.4 Análise de dados

Após o final da coleta de dados, organizamos os documentos recolhidos e realizamos leituras cuidadosas e atentas de todos eles, construindo anotações de aspectos importantes sobre as concepções e o funcionamento do Projeto.

Em seguida, transcrevemos e organizamos as entrevistas que também foram lidas e relidas, buscando-se compreender a natureza das informações obtidas em cada entrevista, bem como as relações existentes entre as diferentes entrevistas.

A análise foi elaborada por meio da triangulação dos dados coletados na pesquisa, o que possibilitou, sob diferentes perspectivas, aumentar a consistência das conclusões sobre a temática pesquisada (MARCONDES; BRISOLA, 2014). Essa triangulação foi possível a partir das várias leituras do material produzido, bem como ao retorno constante aos objetivos do trabalho, o que permitiu a reformulação dos objetivos iniciais e a sistematização dos dados em duas seções de análise.

A primeira, de caráter mais amplo, traz as informações levantadas sobre o funcionamento do Projeto, as concepções que o orientam e as responsabilidades dos diferentes atores envolvidos.

A segunda seção é dedicada às concepções dos professores sobre a metodologia Telessala, sobre seus alunos e seu trabalho.

Todas as análises foram iluminadas pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que contribuiu para que colocássemos todos os elementos em relação e buscássemos entender as articulações existentes entre as políticas educacionais que definem as decisões mais

amplas, tais como as parcerias público-privadas e as apropriações dessas decisões no espaço micro, ou seja dos professores e suas concepções.

Esta perspectiva permitiu uma análise que articula os dados obtidos via documentos, com as opiniões dos participantes, uma vez que se complementam e ampliam a compreensão do objeto de estudo, conforme evidenciam as seções de análise que apresentaremos nas próximas partes deste trabalho.

3 PROJETO SALTO: ASPECTOS DA MATERIALIZAÇÃO DE UMA SIMBIOSE ENTRE PÚBLICO E PRIVADO

O termo simbiose, popular na literatura sobre ecologia, tem sido empregado por alguns autores, como Adrião e Peroni (2009, p. 107), para tratar de diferentes parcerias estabelecidas entre o setor público e privado na educação pública, nas quais “[...] a “propriedade” da educação permanece estatal, mas em muitos casos, o setor privado define sua gestão e o conteúdo do processo educativo”.

Do ponto de vista ecológico, o termo simbiose significa “vivendo junto” e é utilizado para descrever a relação entre duas ou mais espécies diferentes na qual ambas se beneficiam realizando trocas de energia, matéria ou “serviços”. (PERINETTO et al , 2016). No caso da relação entre a Fundação Roberto Marinho (FRM) e a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), ambas se beneficiam compartilhando objetivos e funções. Logo, quando utilizamos o termo simbiose o fazemo-lo no mesmo sentido apontado pelos autores em que a relação benéfica existente ocorre entre a esfera privada, que vende seus serviços ao estado, que, por sua vez, compra a metodologia e a proposta de formação, desobrigando-se desta parte do serviço, ficando a seu encargo apenas a execução.

Buscando melhor compreender a atual simbiose entre o público e o privado na educação de Rondônia, faremos uma análise do processo de implantação do Projeto Salto apresentando sua estrutura e funcionamento, buscando evidenciar aspectos da organização da matriz curricular, da formação de professores e da avaliação a partir de documentos, do discurso oficial e das entrevistas naqueles aspectos em que os entrevistados esclarecem aspectos relativos ao projeto.

As fontes documentais utilizadas para análise foram o Livro Incluir para transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos (2013b); Portaria nº 3736/2015-GAB/SEDUC que implanta o Projeto de Correção de Fluxo Escolar, por meio da metodologia Telessala; Projeto de Correção de Fluxo Escolar elaborado pela SEDUC (2012) e o Diário Oficial de Rondônia.

Do ponto de vista teórico, buscamos as reflexões de autores que discutiram as implicações para a educação das parcerias entre o público e o privado, bem como os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que coloca a escola como principal responsável pelo acesso ao conhecimento científico tão importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

3.1 A PARCERIA: PROMESSA DE RESULTADOS MAIS EFICIENTES A CUSTOS E PRAZOS MENORES

“Se você acha a educação cara, experimente a ignorância”. Tomando como ponto de partida a frase de Derek Bok⁸ citada pela Fundação Roberto Marinho (2013b) em prol do investimento dos governos na metodologia Telessala, apresentaremos, nesta subseção, uma discussão acerca da integração entre o interesse público e privado no tratamento dos problemas da educação em Rondônia.

O Projeto Salto, alternativa de correção de fluxo para jovens em defasagem idade/ano, está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96 (LDB), quando a referida Lei trata da possibilidade de aceleração dos estudos para estudantes em atraso escolar. No Artigo 24, inciso V, alínea b, o amparo para a aceleração de estudos desses estudantes em situação de distorção idade/ano fica estabelecido no seguinte trecho: “[...] possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996, p.12). Considerando essa possibilidade, a LDB determina que a educação básica poderá organizar-se:

[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p.11).

De acordo com o material da Fundação Roberto Marinho (2013b, p.53), a metodologia Telessala, ofertada no Projeto, além de ter como característica a flexibilidade no uso do tempo, atende à legislação brasileira, favorecendo a inclusão daqueles que “[...] não têm condição de cursar a educação básica no tempo normalmente solicitado”. Em suma, a proposta de correção de fluxo da Fundação prevê que é possível aprender os conteúdos dos anos finais do ensino fundamental em até 12, 18, 24 ou 30 meses.

Uma proposta pedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para formação da cidadania, que possibilita ao estudante completar a educação básica, com qualidade e um tempo flexível, com a mediação pedagógica de um professor (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 33).

⁸ Ex- presidente da Universidade de Harvard.

Não é de hoje que as redes públicas têm buscado as parcerias como forma de garantir a tão almejada “educação de qualidade”. A própria Fundação Roberto Marinho vem atuando em conjunto com as secretarias de educação desde a década de 1990 oferecendo, de acordo com seu discurso, uma educação básica “progressista, libertária e multicultural” voltada para o mundo do trabalho e para a formação da cidadania (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b).

No caso do estado de Rondônia, a adoção da metodologia prevê a terminalidade dos estudos correspondente à fase final do ensino fundamental (regular e EJA). Assim, a SEDUC com o Projeto de Correção de Fluxo Escolar na rede pública estadual de ensino tem como objetivos gerais:

I - Implantar e implementar atendimento escolar com a adoção de Metodologia adequada que possibilitará reduzir a distorção idade/Ano na oferta do ensino regular e revitalizar o atendimento na Educação de Jovens e Adultos, pretendendo atingir com este Projeto cerca de 20.058 alunos das Escolas Estaduais, ingressos no ensino fundamental e no Ensino Médio, nos anos letivos de 2013 e 2014, nas modalidades Regular e EJA. II- Assegurar, na Rede Pública Estadual de Ensino, a continuidade no percurso da escolaridade obrigatória, permitindo aos estudantes que estão em defasagem idade/Ano, concluírem em menor tempo, sem perder de vista a qualidade, seus estudos de ensino fundamental e de Ensino Médio. III - Valorizar a experiência de cada aluno, apropriando-se dos mais modernos recursos tecnológicos, oferecendo a ele a oportunidade de buscar e ser artífice do próprio conhecimento. IV-Adotar a Metodologia Telessala™ e Telecurso®, mediante parceria com a Fundação Roberto Marinho, como política estratégica da SEDUC na oferta, em sua Rede Pública Estadual de Ensino, de uma educação de qualidade em uma escola do século XXI. (RONDÔNIA, 2012).

Além do exposto, cabe ressaltar outra motivação que levou a SEDUC a implementar a metodologia Telessala. Tanto a concepção de correção de fluxo da Secretaria do Estado da Educação quanto da Fundação Roberto Marinho vai além do previsto na LDB. De acordo com o material produzido pela Fundação, o Projeto Salto, além de focar na dimensão “amorosa” da relação ensino-aprendizagem, busca resgatar a autoestima desses estudantes “[...] como base para construção de conhecimentos, permeada por uma convivência fraterna fundada em vínculos afetivos éticos” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 139).

Em um dos trechos do documento-base do Projeto no estado de Rondônia redigido pela Secretaria de Estado da Educação (RONDÔNIA, 2012), fica nítida a defesa de que as políticas de correção de fluxo têm possibilitado o resgate de estudantes que muitas vezes se

encontram com sua “[...] autoestima desvalorizada, seu rendimento escolar enfraquecido e suas chances de inserção no trabalho reduzidas” (p.15).

Assim, a metodologia Telessala é apresentada aos gestores “[...] empenhados na luta por uma educação básica de qualidade” que buscam uma estratégia para enfrentar desafios educacionais como meio capaz de “[...] motivar os estudantes, elevar a autoestima dos estudantes, trabalhar projetos; formar educadores, implementar a cultura de paz e do diálogo; conectar a escola e comunidade; criar comunidade de aprendizagem e outros [...]” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p.171).

Desse modo, uma das motivações centrais para adoção da parceria pauta-se no resgate da autoestima de estudantes estigmatizados pela repetência, que, ao assimilar a concepção de fracasso, seriam fracassados por toda sua trajetória escolar. Nos documentos do governo do estado de Rondônia fica nítida a crença de que a proposta pedagógica em questão valoriza a capacidade dos estudantes proporcionando a eles a oportunidade de conviver com professores capacitados, atendimento diferenciado e salas menos numerosas.

De acordo com a página oficial da Fundação Roberto Marinho (2016), o telecurso é uma das marcas da Fundação na área de educação: “A metodologia, reconhecida pelo MEC, formou mais de 7 milhões de estudantes e é adotada como política pública em 10 estados. Já os programas Aprendiz Legal e Qualifica são voltados para a educação e para o mundo do trabalho”.

Segundo Picanço (2002), os fatores que contribuem para a popularização desse sistema de ensino no Brasil estão relacionados ao marketing feito pela Rede Globo de televisão ao exibir as teleaulas em rede aberta somado aos interesses do programa e das entidades voltadas para o problema da educação. Para Hofling (2001, p. 39), em um “[...] Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias” de ações pontuais que prometem maior eficiência e eficácia da aprendizagem. Contudo, essas ações frequentemente privilegiam os interesses dos grupos detentores de poder econômico que oferecem “serviços” sociais que em nada se preocupam em possibilitar a incorporação de conquistas sociais pelos grupos menos favorecidos.

Na Figura 1, a seguir, é possível vislumbrar o alcance dos programas de correção de fluxo executados pela Fundação Roberto Marinho, além do número de estudantes atendidos no ano de 2014 em vários estados brasileiros. Entre eles está o Projeto Salto que, de acordo com o mapa, atendeu 5.039 estudantes em 2014.

Figura 1 - Estados Brasileiros que adotaram a metodologia Telessala.



Fonte: Fundação Roberto Marinho (2016).

Vale ressaltar que, há mais de uma década, a Fundação Roberto Marinho tem desenvolvido projetos na área de educação nos mais diferentes contextos: comunidades, quilombos, presídios, e companhias desejosas de qualificar trabalhadores. Alguns estados como Acre⁹, Ceará, Maranhão e Pernambuco foram pioneiros na adoção da parceria. Além dos estados brasileiros, a metodologia Telessala, desenvolvida pela Fundação Roberto Marinho, alcançou países como Timor Leste e Japão (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b).

Logo, preocupados com o alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos estudantes e tomando por base os bons resultados¹⁰ alcançados pelos estados e municípios onde a metodologia Telessala e Telecurso está sendo executada, o governo do estado justificou o investimento de R\$ 9.162.242,00 na parceria com a Fundação Roberto Marinho em 2013 (RONDÔNIA, 2012).

Além do valor da contratação da Fundação Roberto Marinho, outras despesas foram custeadas com o orçamento do estado para implantação e implementação do Projeto de Correção de Fluxo Salto. Para o funcionamento das teleaulas, com a metodologia adotada,

⁹ De acordo com Nascimento (2016) o Projeto Poronga funciona há mais de dez anos no estado do Acre.

¹⁰ Quadro com percentual de aprovação presente na introdução deste trabalho.

foram previstos custos com formações continuadas das equipes e professores (diárias e passagens), equipamentos eletrônicos (TV, DVD), material de consumo (cartolina, papéis, colas, régua, barbante, tesouras, pincéis, etc), material didático (dicionários, compassos, mapas mundi e do Brasil) e livros de literatura¹¹ (dez por turma). Só em livros didáticos e livros de atividades para os estudantes foram investidos R\$ 13.730.511,00 no ano de 2013 (RONDÔNIA, 2013)

Sobre esse investimento, uma das professoras entrevistadas nos explica que, além do material didático do Telecurso, o governo do estado comprou a metodologia Telessala que de acordo com ela, é diferente daquela executada no Telecurso 2000.

Esse Projeto, o Salto, ele comprou o material didático e a metodologia por isso que vêm os professores fazer a formação para passar a metodologia. Lá no SESI, a gente recebia as fitas e o livro só que você não tinha esse método. Essa metodologia de trabalhar a leitura do olhar não tinha. Você dava aula do seu jeito. Eu passava a teleaula, aí depois eu dava a explicação, caso eles não tivessem entendido alguma coisa e passava atividades (MAGNÓLIA).

De acordo com idealizadores da FRM (2013), a metodologia Telessala tem 22 anos de existência, enquanto o Telecurso possui 35 anos. Assim, o que se pode inferir pela fala da professora é que há uma diferença entre o trabalho realizado no Projeto Salto e os demais projetos que utilizam o Telecurso: “O Telecurso é só com as fitas, com DVD. O professor é por área.” Já no Projeto Salto, a metodologia Telessala é o diferencial, pois conta com um professor unidocente e foi elaborada para desenvolver o currículo do Telecurso, tendo o governo comprado “[...] o material didático e a metodologia” (MAGNÓLIA).

Em alguns trechos do livro “*Incluir para transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos*”, a Fundação defende que os investimentos aplicados na metodologia Telessala são justificados pelos seus resultados. Sendo a metodologia uma alternativa viável para atender a demanda dos Estados brasileiros por uma educação de qualidade para todos. Assim,

[...] ela não tem preço. [...] vem possibilitando que os governos invistam no tratamento dos grandes problemas da educação - tais como repetência, evasão e distorção idade ano - com inovações eficazes e viáveis. De fácil aplicação, considerando os materiais disponíveis e procedimentos já sistematizados, essa abordagem tem impacto social comprovado por avaliações qualitativas e quantitativas. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p.30).

¹¹ Trata-se de um componente da metodologia chamado Percurso livre- atividade transdisciplinar

Com base nessas afirmações, verifica-se a legitimação da lógica privatista, que defende “[...] que o estado é incapaz de fornecer um serviço público de qualidade devendo, portanto, ser entregue às mãos da iniciativa privada”. (FREITAS et. al., 2012, p.2). Para o professor Floriano, o governo não trabalha como a Fundação Roberto Marinho: “[...] Se o governo tivesse um trabalho desse não precisaria comprar. Mas nós não temos. Então tem que pegar de quem tem, de quem oferece. Acho que governo fez um investimento apesar de falarem que ‘foi caro, muito caro’. Mas isso aí é irrelevante. O importante é o resultado”.

No que diz respeito aos dados sobre custos com esse tipo de investimento, Picanço (2002, p. 68) afirma que os mesmos “[...] são utilizados em comparação com o alto custo da educação escolar pública”, deixando transparecer a ideia de que programas como o Telecurso 2000 são mais econômicos.

Consolida-se, nesta perspectiva, um processo gradativo de transferência de responsabilidades do Estado para a iniciativa privada, que funciona mediante a lógica de mercado e que se apropria, cada vez mais, do espaço público com a justificativa de aumentar a eficiência e qualidade dos serviços para atender melhor o cidadão por um custo menor.

Em alguns casos, o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar a tal aquisição. De qualquer maneira, submete e envolve toda a rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111).

Assim, em nome do custo benefício, a simbiose público-privada é uma estratégia incentivada pelas agências financiadoras que defendem a redução dos gastos públicos oferecendo programas “prontos”. Contudo, essa ideia de baixo custo defendida pela Fundação Roberto Marinho para implantação dos programas de correção de fluxo não considera em seu discurso, por exemplo, os custos com toda a implantação e desenvolvimento próprios da metodologia (PICANÇO, 2002).

Além do mais, as políticas de avaliação da educação básica também têm contribuído para adoção de mecanismos de correção de fluxo, uma vez que esses sistemas de avaliação têm se comprometido a garantir a melhoria da eficiência e da qualidade da educação. De acordo com Sousa (2003, p. 177), “[...] melhoria da eficiência refere-se ao fluxo escolar (taxas

de conclusão, de evasão, de repetência, estimulando-se, por exemplo, a implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos)”.

A implantação do programa faz com que o estado se retire da execução e permaneça como financiador e avaliador, dedicando seus recursos à manutenção da metodologia, que representa alto custo de investimento e operação, deixando, assim, de investir na origem efetiva do problema: a falta de educação de qualidade.

Dessa forma, a visão de qualidade expressa em políticas de cunho neoliberal, como essa é pautada na teoria do estado mínimo, que está centrada apenas na eliminação da reprovação, se preocupando-se apenas com o lado econômico e desconsiderando o lado humano e formativo. Logo, a correção de fluxo não se refere apenas a qualidade da educação, mas também é uma questão de gestão de recursos, uma vez que a repetência e a evasão geram custos indesejáveis.

Em Rondônia, o Projeto custou caro ao governo do estado e, mais caro ainda, para os professores que iniciaram sem condições materiais imprescindíveis para a efetivação do Projeto. Quando questionados sobre o processo de implantação e dificuldades enfrentadas no início da atuação, os entrevistados apontaram para a falta do material produzido pela Fundação Roberto Marinho.

No primeiro ano faltou. Houve uma desorganização deles lá. Mas pra mim não foi problema porque eu já tinha facilidade para trabalhar com projeto. Eu trabalhava com meus próprios projetos. Mas no primeiro ano não teve material da Fundação aqui. Foi uma loucura. (ROSE).

Não tinha. Era nosso computador mesmo que a gente trazia. Agora tem até notebook que deram pra gente. Mas nós que preparávamos as aulas no *Datashow*, as cópias, as atividades. (Pausa) Era um se vira nos trinta para poder fazer. Pra dar andamento lá no primeiro ano. (CAMÉLIA).

No começo, no ano de 2013, a gente tava sem o material. Sem DVD, sem os livros porque é caro, foi muito dinheiro que o governo pagou pra esse material e não tinha condição. O ministério público não estava deixando, o tribunal de contas, era muita coisa (Pausa). Então, o Projeto começou e eles não tiveram condição de comprar o material. Nessa hora eu pensei: ‘Rapaz, como a gente vai fazer agora?’. Daí a própria Fundação entregou o material do professor, mas não entregou o do aluno. (MAGNÓLIA).

Nós ficamos oito meses sem os livros, sem os vídeos né. E aí, a gente não tinha como trabalhar. [...] Não tinha material didático né. A gente tinha TV, tinha o DVD, tinha material pedagógico, mas não tinha os livros do telecurso. Tinha o livro do professor mas assim, não tinha o livro do aluno e a gente não tinha como ter acesso a isso. (FLORA).

Estes dados indicam aspectos relevantes sobre a forma como têm sido implantados os programas no estado de Rondônia. Em pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEMELLI; ZIBETTI, 2014; GEMELLI; ZIBETTI; PACÍFICO, 2015; ZIBETTI; LOPES, 2012), em várias circunstâncias, ficou evidente a implantação de programas sem que as condições materiais necessárias estivessem garantidas, com forte influência nos resultados.

3.2 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DE RONDÔNIA

O Projeto Salto, implantado em Rondônia desde 2013, caracteriza-se por ser uma política de correção de fluxo escolar que foi contratada no governo de Confúcio Moura¹², do PMDB, o qual destinou recursos públicos para financiar a metodologia Telessala pensada pela Fundação Roberto Marinho, sendo definidas no ato do contrato as responsabilidades conjuntas das partes. Assim, nesta subseção, discutiremos sobre as responsabilidades compartilhadas por ambas as esferas.

De acordo com o documento elaborado pela Secretaria de Educação, as responsabilidades compartilhadas entre FRM e o Estado consistem em:

Realização de reuniões técnicas com gestores para discutir as formas de operacionalização do programa e definir encaminhamentos operacionais e pedagógicos; Articulação Institucional com os diversos públicos envolvidos com o Projeto (Coordenadores Regionais de Educação e Articuladores Regionais e Diretores de Escola); Encontros com as Coordenadorias Regionais de Educação e demais gestores do Projeto para mobilização e avaliação das ações; Organização da formação continuada e complementar dos profissionais envolvidos no Projeto, para fortalecimento da compreensão da metodologia. (RONDÔNIA, 2012).

Além das responsabilidades compartilhadas com FRM, a SEDUC deve ainda identificar e quantificar estudantes a serem atendidos pelo Projeto; formar uma equipe multidisciplinar para fortalecimento das ações pedagógicas do Projeto; garantir a estrutura adequada para o funcionamento da Telessala, por meio da aquisição de materiais (de papelaria e didáticos do Telecurso 2000) e equipamentos necessários, bem como pela manutenção das condições infraestruturais das salas de aula durante o desenvolvimento do Projeto.

Conforme os dados evidenciam, cabe a ambas as partes trabalhar em conjunto para que a metodologia seja cumprida conforme prevista, visando ao melhor desenvolvimento dos

¹² 9º Governador de Rondônia eleito em 2011 e reeleito em 2014.

estudantes. A entrevista com Dália revela a dinâmica entre as duas esferas no controle da execução do Projeto.

Dália: Fazer acompanhamento pra ver como eles estão. Como é que tá o Projeto. Pra ver se se eles estão realmente fazendo do jeito que foram formados. Na metodologia pra ver se ela está sendo utilizada corretamente. A questão da sala porque tem todo um passo-a- passo. Aí eles fazem os relatórios e encaminham lá pra Gerência de Educação (GE) e a GE envia pra gente e aí vamos tomando providências daquilo que não estão fazendo corretamente.

Pesquisadora: O papel da Fundação então é formar e acompanhar. E a SEDUC?

Dália: A Seduc acompanha essa formação. Ela que prepara toda essa logística das formações e faz o acompanhamento da CRE. No caso aqui, quem acompanha sou eu que sou articuladora. Articuladora que faz essa ponte da CRE com as escolas.

Pesquisadora: O acompanhamento pedagógico é só pela Fundação?

Dália: Nas escolas sim. Eles é que vão ver como que tá o andamento da metodologia. Não impede da CRE também fazer esse acompanhamento. Mas a Fundação é que tem que fazer porque faz parte do contrato eles fazerem a formação e acompanharem.

Quando analisamos o que estabelece o documento sobre a parceria entre a SEDUC e a Fundação, podemos perceber que o acompanhamento pedagógico no Salto deve ser executado por ambas as partes envolvidas. Essas ações de acompanhamento, de acordo com o material da FRM (2013b, p. 140), constituem “fator decisivo para o alcance dos objetivos.” As palavras da representante da SEDUC, por sua vez, explicam que o acompanhamento ocorre por meio dos encontros de formação, antes do início de cada módulo e são organizados pela FRM em conjunto com o Estado. Além disso, o acompanhamento inclui visitas no decorrer dos módulos, ou seja, semestralmente, inclusive às salas de aula.

Contudo, tanto os documentos quanto as afirmações da coordenadora do Projeto na SEDUC apontam para um “acompanhamento” que se assemelha a uma fiscalização do trabalho docente, de maneira a verificar se a metodologia está sendo respeitada. Não há indícios nos dados que indiquem que o acompanhamento realizado tenha como objetivo superar dificuldades que surgem no processo de ensino e nem parece dar ao professor espaço para que ele “possa dialogar sobre os desafios da implementação de algo novo”, conforme preveem os documentos da FRM. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p.140).

Antes de dar continuidade apresentando as atribuições dos profissionais que devem compor o quadro do Projeto Salto, ressaltamos que este, em seu ano inaugural pretendia atender estudantes com dois ou mais anos de defasagem idade/ano e que estivessem cursando os anos finais do ensino fundamental nas modalidades regular e EJA, bem como o ensino

médio. De acordo com a entrevistada Dália, a primeira etapa do Projeto atendeu a 1.280 estudantes que obtiveram êxito ao final dos dois anos. E, no ano de 2016, o Projeto continua a atender os anos finais tendo se expandido também para o ensino médio.¹³

Para participar, os estudantes são remanejados, com autorização dos pais¹⁴, para as salas montadas para o Projeto, com objetivo de fazer com que estes avancem até quatro anos do ensino fundamental – anos finais (6º a 9º) em dois anos. Os pais têm “que estar cientes da própria metodologia. É uma forma diferenciada, são dois anos que esse aluno vai ficar pra poder estar apto para cursar o ensino médio.” Para isso, é realizada uma reunião (DÁLIA).

A Portaria 3736/2015 (RONDÔNIA, 2015) prevê o atendimento aos anos finais do ensino fundamental (regular e EJA) e também estabelece que a idade mínima exigida para o encaminhamento do estudante para o ensino fundamental - anos finais do Projeto Salto é 15 anos. Cada turma deve ter no máximo 30 alunos. “As turmas são abertas de acordo com a escola e é a escola que vai definir se tem aquelas distorções e se vai ter o professor disponível pra isso” (DÁLIA).

De acordo com o comentário de uma das professoras entrevistadas, o número de alunos se justifica pela necessidade de atendimento mais próximo aos estudantes do Projeto: “A proposta é 30 alunos. Não mais que isso. Justamente porque o professor está na unicodência e tem que prestar atenção, em qual é a dificuldade daquele aluno.” (MAGNÓLIA). No entanto, com base no levantamento realizado junto à SEDUC verificamos que existem três turmas com 35 estudantes matriculados na EJA, em escolas estaduais de Porto Velho.

Retomando a apresentação da estrutura do Projeto, que além de atender um público-alvo de adolescentes com defasagem idade-ano, deveria contar com um amplo corpo de profissionais, que, de acordo com a Portaria n. 3736/2015 seria composto por:

- a) Coordenação Geral/ SEDUC: que realiza a gestão operacional e pedagógica do Projeto junto às coordenadorias Regionais de Educação;
- b) Articulação do Projeto/CRE: que realiza a gestão pedagógica e operacional do Projeto junto às escolas. Ao descrever suas funções, Dália, em Porto Velho, afirma que faz “o acompanhamento do supervisor junto com o professor lá dentro da escola. Geralmente nós fazemos reuniões aqui na CRE, mensais. O supervisor é quem toma conta lá dentro da escola.”

¹³ A formação para atuação na telessala do Ensino Médio iniciou em agosto de 2016. Apenas uma turma foi formada em Porto Velho.

¹⁴ O público alvo são estudantes com idade igual ou superior a 15 anos. No caso de estudante menor de idade, o responsável assina um termo de consentimento. Quanto maior o grau de distorção, maior a prioridade.

- c) Equipe multidisciplinar/CRE: deve ser formada por cinco professores habilitados nas áreas do conhecimento do currículo escolar. Dentre as atribuições incumbidas para a equipe multidisciplinar, está a de assessorar os professores nos momentos de planejamento e elucidar as dúvidas relacionadas aos conteúdos trabalhados¹⁵.

De acordo com Dália, não foram formadas as equipes multidisciplinares nem em Porto Velho nem em outros municípios em razão da carência de profissionais para ocupar o posto. “A carência é tão grande que não teve, nunca teve. Não tem equipe multidisciplinar na CRE. E, às vezes, os professores pedem ajuda dos próprios professores da escola, dos colegas de trabalho.”

Para o funcionamento de um Projeto calcado na unidocência, é imprescindível que os professores contem com o apoio de equipe multidisciplinar, uma vez que possuem uma formação disciplinar e são colocados diante da tarefa de ensinar conteúdos das diferentes disciplinas do currículo para as quais não possuem formação. Assim, ao enfrentarem dificuldades em relação ao conteúdo a ser ensinado, os professores são obrigados a recorrer aos colegas de trabalho que atuam com as disciplinas do ensino regular. Na próxima seção, discutiremos as implicações dessa estrutura didática para a garantia do acesso ao conhecimento, pelos adolescentes.

Sem ajuda de uma equipe multidisciplinar para elucidar possíveis dúvidas com relação aos conteúdos trabalhados, os professores apontam que a coordenadora do CRE é a única responsável por atendê-los nos momentos de dúvidas.

Temos a coordenadora aqui na CRE. Quando eu preciso, ligo pra ela, passo um *WhatsApp*. Ela sempre está disponível. É uma pessoa muito simpática, muito querida. Fora ela, não tem não. (ROSE).

Da SEDUC não tem esse acompanhamento. O que eles fazem é nos informar quando vai ter o curso de formação. Mas assim [perguntar] ‘você tá precisando de alguma ajuda na metodologia?’. Precisa de alguma ajuda em Ciências?’ Não! (MAGNÓLIA).

No entanto, os esclarecimentos prestados por Dália são de cunho informativo e em nada esclarecem dúvidas sobre conteúdos.

¹⁵ Cabe ressaltar que a seleção e convocação de professores para compor a equipe multidisciplinar é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e Coordenadoria Regional de Educação bem como a realização, semanal, de acompanhamento pedagógico às salas de aula do projeto.

Pesquisadora: Existe uma equipe para atender vocês?

Camélia: Tem. A coordenadora do CRE que é responsável por esclarecer nossas dúvidas.

Pesquisadora: Dúvidas com o conteúdo?

Camélia: Não. Não. Isso aí não. É mais papel (risos) questões burocráticas. Com conteúdo não. Nunca veio.

Quanto aos gestores escolares, esses também têm atribuições dentro do Projeto. Aos gestores cabe a função de identificar os estudantes com distorção idade/ano e convidar os professores para participar do Projeto. De acordo com o documento-base, os professores que optam por participar devem se identificar com a proposta e demonstrar abertura e flexibilidade diante do novo. Tal fato é evidenciado nas entrevistas.

É. Lá ela já forma a turma e define os professores. Pelo menos foi assim nessas duas formações. Porque assim, 2013 e 2014 foi um ano. Nesse primeiro ano a escola definiu o seu quadro de alunos com essa defasagem, formou a turma e encaminhou professor para fazer a formação. Agora, a mesma coisa também só que em número menor de 58 nós só temos 39 professores. (DÁLIA).

Não fui escolhida. Eu que escolhi. O diretor fez uma reunião com os professores e comentou sobre a proposta do Projeto que tinha a metodologia do Telecurso. Então, como eu já tinha trabalhado com o Telecurso eu falei que gostaria de trabalhar, mas eu não sabia do que se tratava de certo. (MAGNÓLIA).

Fui convidado pelo diretor na época. Professor G. me convidou dizendo que teria um projeto. Aí eu vim ver o projeto gostei e segui nele. (FLORIANO).

O diretor. Ele convidou alguns professores da escola para participar da formação. (CAMÉLIA).

A diretora que me escolheu. Ela fez uma reunião com todos os professores e eles me indicaram porque era questão de um professor que trabalhasse com Projeto. E eu já trabalhava. Sempre gostei de trabalhar com Projeto mesmo nos projetinhos na sala de aula, com música. Sempre fui aquela professora mais moderna e com métodos diferentes, com formas de trabalhar bem diferentes. Eu sempre gostei de trabalhar em círculo, por exemplo. O Projeto veio como uma benção pra minha vida. Veio como um divisor de águas porque eu já gostava de trabalhar com Projeto. Então quando chegou pra trabalhar em círculo e com dinâmicas eu amei. (ROSE).

Desde que eu tava na graduação eu já me identifiquei com essa forma de dar aula através de projetos. Tanto que na minha aula no ensino regular eu faço projetos que aí eu vou sabendo a medida, se eu estou avançando ou não. Aí quando apareceu a indicação seria que a escola indicasse alguém que gostasse de trabalhar com projeto, que fosse dinâmico. (FLORA).

De acordo com as informações dos participantes, as professoras são escolhidas por diferentes critérios e são livres para participar ou não do Projeto. Tal constatação fica evidente na fala de uma das entrevistadas, a qual aponta que duas turmas foram encerradas em função da saída de dois professores, bem como pela evasão gradativa dos/as estudantes.

Na verdade, seriam seis salas. Com seis professores, aí saíram dois e ficaram quatro salas. Aí no final de 2014 fechou a turma (pausa) um se aposentou e outro voltou pro regular. Não quis mais, acho que pela falta de incentivo dos próprios alunos. Como eram EJA é mais pesado. (CAMÉLIA).

Conforme enfatiza Dália, as turmas “Diminuíram muito. Turmas que começaram com 30 alunos estão com 15 agora. “[...] Tem desistência, transferido, tem evadido”. Ao falar da necessidade de continuidade do Projeto, a coordenadora afirma que não sabe como vai ser para o próximo ano: se vai sanar essa dificuldade, talvez não. “Mas também a gente não sabe como vai continuar.”

As afirmações de Dália demonstram que o Salto não tem conseguido atender, com êxito, seu público nem conseguido desempenhar o papel que se espera da “aceleração” dos estudos para alunos em defasagem idade/ano. Assim, o Projeto, enquanto política educacional, tem promovido processo de inclusão marginal que, de acordo com Martins (2009) inclui precariamente aqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social.

As informações das participantes sobre a evasão escolar nas turmas do Projeto são extremamente relevantes, uma vez que os dados divulgados pelo governo sempre se referem à aprovação, e esta tem atingido altos índices, embora pesquisas como a de Kawakami (2007) nos levem a questionar se essa aprovação está sustentada, de fato, em aprendizagens. Segundo a autora, os alunos de uma Telessala da rede estadual de ensino do município de Estação Café associam a evasão da Telessala aos seguintes fatores: “[...] não percepção de aprendizagem suficiente, em termos de aquisição de conhecimento e saberes significativos e reprovação na avaliação final, que é externa.” (p. 07).

A situação apontada pelas colaboradoras de nossa pesquisa indica a necessidade de que os governos avaliem de forma sistemática a execução dos programas colocados em ação nas redes de ensino, para que sua continuidade ou necessidade de reformulação sejam constantemente verificadas. O atendimento aos usuários das políticas públicas, neste caso jovens adolescentes em processo de escolarização que já vivenciam um percurso irregular de escolarização, realmente merece receber um atendimento especializado, de qualidade, capaz

de propor alternativas às dificuldades enfrentadas. Entretanto, a forma como o Projeto Salto foi comprado pelo governo e as condições em que tem se dado sua execução não indicam tais cuidados.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA TELESSALA

Como vimos na subseção anterior, o funcionamento da Telessala depende de ações conjuntas da FRM e do estado. Entre as atribuições colocadas para ambos está a organização da formação continuada de professores para atuar na Telessala. No estado de Rondônia, as formações acontecem na capital, Porto Velho, cabendo à SEDUC garantir o transporte e demais despesas dos professores dos demais municípios.

De acordo com o material da FRM, além da formação acontecer de forma presencial, no início de cada módulo, durante todo o programa, também acontece a distância, por meio de videoconferências e redes sociais a fim de que os professores se apropriem da metodologia Telessala. Ressaltamos que durante as entrevistas o único processo de formação mencionado pelos professores foi o presencial. Por isso, no decorrer do texto, descreveremos apenas essa modalidade formativa.

De forma geral, a metodologia Telessala prevê que os estudantes assistam a teleaulas de diferentes disciplinas junto com um professor unidocente responsável pela organização do ambiente e desenvolvimento das aulas. Sua execução consiste em cumprir etapas de aprendizagem que devem ser vivenciadas diariamente pelos estudantes e que serão apresentadas no próximo subitem.

Para aplicar a metodologia, o professor passa por uma formação que é realizada por educadores que atuam como parceiros da Fundação Roberto Marinho e buscam “[...] formar os professores dentro da ideologia do Projeto deles (FLORIANO)”. Nela o professor pratica com os demais a metodologia que vai aplicar com intuito de construir as mesmas competências que precisam desenvolver nos estudantes. “Na verdade, você vai viver, vivenciar o que teu aluno vive no dia-a-dia. Você vai assistir a teleaula, vai fazer leitura de imagem vai produzir o que o aluno vai produzir em sala.” (FLORA).

A metodologia Telessala é usada na formação dos professores. Assim eles passam a construir as mesmas competências e habilidades que precisam desenvolver nos estudantes. [...] O desenho dos cursos de formação de professores é o mesmo que esses professores irão desenvolver na sala de aula. A mesma metodologia, as mesmas dinâmicas, os mesmos materiais são utilizados. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p.137-138).

Identificamos que essa perspectiva de formação se aproxima dos fundamentos e da epistemologia da prática resultante dos estudos de Donald Schön. Tal metodologia baseia-se na homologia de processos, que tem como fundamento a coerência entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que será desenvolvida com seus alunos. Ou seja, evidencia a necessidade de o professor experienciar, durante seu processo de formação, “as atitudes, os modelos didáticos, as capacidades e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas suas práticas pedagógicas.” (PIRES, 2002, p. 48). Do ponto de vista pedagógico, Saviani (1999) afirma que professor e alunos encontram-se em níveis diferentes de compreensão da prática social. Logo, discordamos da ideia de que o profissional precisa desenvolver as mesmas competências que seu aluno. Para nós, ele precisa dominar o conteúdo a ser ensinado em um nível muito superior àquele que os alunos dominarão e, ao mesmo tempo, compreender os vínculos de sua atividade prática com a prática social global.

De acordo com as contribuições dos participantes, não são trabalhados conhecimentos teóricos, uma vez que a própria concepção de conhecimento que fundamenta a metodologia Telessala é que conhecimento é algo que vem da prática. Nesse sentido, podemos afirmar que nesse Projeto o modelo de profissionalização em curso é aquele denominado de formação reflexiva e desenvolvimento de competências (MAZZEU, 2011). Assim, o que se propõe é que o professor aprenda fazendo e desenvolva um pensamento reflexivo que o leve a pensar sobre o que faz, ao mesmo tempo em que atua. A questão é que refletir sobre a prática não é o mesmo que compreendê-la. (FACCI, 2003). De acordo com Duarte (2003, p.620), a formação do professor reflexivo defendida por Schön pressupõe

[...] que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo.

Por isso, para Duarte (2003, p. 602), há uma grande aproximação entre a teoria do professor reflexivo e o construtivismo, pois ambas dão pouca ênfase ao conhecimento científico na formação do professor e do aluno. Segundo Duarte (2003), Schön “adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico.”

Essa supervalorização do conhecimento tácito (conhecimento espontâneo), amplamente defendido na formação de professores na Telessala, e a secundarização da apropriação do conhecimento científico indispensável à reflexão crítica do professor limitam esse profissional na busca por “[...] alternativas de superação das condições objetivas e subjetivas profundamente alienantes que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade” (FACCI, 2003, p. 189).

Na formação continuada dos professores que participam do Projeto Salto em cada etapa, é trabalhado um módulo que corresponde a um grupo de disciplinas a serem executadas no período de seis meses. “Então, em cada módulo que as disciplinas são divididas, por exemplo, você estuda o conteúdo todo da disciplina em um módulo” (MAGNÓLIA). Portanto, a cada seis meses, a equipe da Fundação comparece no estado para fornecer a formação continuada que dura em média uma semana. Neste mesmo período, os formadores visitam as salas do Projeto Salto para acompanhar o andamento da rotina e verificar a execução da metodologia. De acordo com Dália, a FRM faz visitas a todos os municípios, o que é confirmado pela professora Rose.

Sempre vem. Comigo eles estão sempre vindos. Antes de começar uma capacitação eles vêm e quando termina a capacitação eles vêm de novo. O ano passado acho que vieram umas quatro ou cinco vezes. Esse ano já estiveram aqui. É de acordo com a capacitação. [...]. Eles entram e conversam com os alunos. Pedem para ver o memorial dos alunos e pedem para ver meu memorial. Eu tenho recebido muitos elogios [risos] pena que não dá dinheiro né [risos]. (ROSE).

Sobre as visitas, Floriano aponta outros dados. Ele afirma que elas acontecem a cada módulo e, às vezes, contam com a presença dos formadores durante as aulas. Em sua concepção, trata-se de uma entrevista “[...] sobre o que está acontecendo, sobre que conteúdo que estou dando, é mais com o professor mesmo.”

Quando questionados sobre a rotina da formação realizada pela Fundação Roberto Marinho, os professores relataram

Eles formam turmas. Pegam o pessoal e dividem em turma de 30 professores. Nós temos dois formadores para cada turma. Esses formadores eles não entram em detalhe de conteúdo. A formação dele é sobre como agir, como se comportar, como conduzir a sala, como fazer para motivar o aluno. Eles trabalham muito isso aí. Muitas técnicas de como você vai trabalhar determinado conteúdo. Eles não vão ensinar o conteúdo que você vai trabalhar tá? (FLORIANO).

Além de vivenciar a metodologia Telessala. Eles trazem coisas novas né. Uma análise do mundo. Uma análise da realidade. E também procuram trazer pessoas para fazer as abordagens do que vai ser tratado. Algumas pessoas de renome que vão falar sobre o assunto. Por exemplo, nesse módulo, veio uma pessoa de história né. Uma pessoa já de renome nacional. (FLORA).

Como trabalhar no dia-a-dia. Leitura de imagem. Vendo toda a metodologia e o passo a passo de como dar essa aula. Porque os livros são explicativos. Eles já vêm dando a sequência, norteando como você deve fazer. Aí eles vão repassando toda essa prática. Para você repassar para seus alunos. (CAMÉLIA).

Os fragmentos destacados das entrevistas evidenciam que o foco da formação é metodológico. Além de receberem o material do programa em formato de módulos, nos quais tanto o conteúdo a ser trabalhado, quanto sua sequência e metodologia já estão estabelecidos, a formação também orienta “o passo a passo” de cada aula.

Conforme destaca Floriano, o conteúdo não é o foco da formação, e sim as técnicas e a “análise de mundo” com pessoas de “renome”, como afirma Flora. Por meio das entrevistas, identificamos que o material disponível, bem como o processo formativo orientam os professores a desenvolver um trabalho flexível que incentive a participação, desafie o pensamento e melhore a autoestima dos alunos. Isso deve ser feito com a divisão da turma em equipes, a organização das cadeiras em círculos, ensinando os alunos a lerem imagens, investindo na criação de vínculos com os alunos, buscando sempre fortalecer a autoestima. Tais orientações são descritas pelos professores como “inovadoras” e próprias da metodologia. De acordo com Magnólia, os estudantes estão tendo a oportunidade “ [...] de tá estudando de uma maneira diferente”.

A partir do exposto, fica nítido que na metodologia o afeto e o conhecimento científico não ocupam o mesmo lugar. Pelo contrário, o conhecimento, diferente do discurso em prol da autoestima, não comparece na fala dos professores e nem é o foco das formações. A ênfase é “ensinar a metodologia. Como trabalhar o conteúdo dentro da metodologia” (FLORIANO). Assim, na metodologia Telessala, a construção do trabalho educativo com base no conhecimento científico não parece ser prioridade.

Olhando com as lentes da Psicologia Histórico-Cultural, podemos inferir que a ideia de que a metodologia “[...] prepara os professores para serem mediadores do conhecimento” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 136) não se sustenta. Ao falar do objetivo da formação, Floriano deixa claro que está recebendo tudo “pronto” exceto o saber necessário para orientar os conhecimentos dos alunos. Analisando a ênfase dada na formação,

percebemos que o conhecimento pode ser transmitido com êxito por um vídeo de curta duração, e, por esta razão, os formadores não “gastam tempo em detalhe de conteúdo”; o professor precisa entender como a metodologia funciona, por isso a ênfase na prática.

A ênfase dada pelo Programa à necessidade de que os professores sigam o passo a passo proposto pela metodologia também precisa ser problematizada. “A proposta é que você siga a metodologia, senão não vai ter o resultado.” Contudo, ao se limitar a cumprir o que está proposto, o professor abre mão de um dos aspectos mais fundamentais da profissão docente: a autonomia intelectual e pedagógica. O trabalho docente torna-se alienado, pois desprovido da capacidade de avaliar as necessidades dos alunos e propor intervenções capazes de mediar a relação dos alunos com o conhecimento a ser apropriado, de acordo com o nível de desenvolvimento desses sujeitos. Logo, a proposta pedagógica do Projeto Salto é contraditória, pois se propõem formar sujeitos autônomos com a intermediação de professores que não vivenciam sua autonomia no exercício da sua prática.

Conforme adverte Saviani (1999, p. 24) esses profissionais tornam-se “ [...] executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. Visando a garantir eficiência do Projeto, durante a formação, propõe-se a corrigir as “deficiências” do professor e, ao fazer isso, maximizam-se os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1999, p.24).

Peroni (2010) esclarece que esses elementos são comuns nas parcerias público-privadas e se estendem a outras instâncias dos processos educativos com grandes prejuízos à gestão democrática da educação.

[...] a diminuição da autonomia do professor, que entre outros fatores fica minimizada, desde quando recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo certo, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição. (PERONI, 2010, p. 550).

Para Vigotski, o professor é o organizador do ambiente social, não um recurso auxiliar da educação. Ele precisa ter metas, objetivos e saber o que vai ensinar. Não podemos considerar professor aquele que “[...] não possui sua própria voz e canta o que o disco lhe dita.” (VIGOTSKI, 2010, p. 448). O que as entrevistas indicam é que nas formações o professor é treinado para seguir religiosamente o que dita a cartilha, da mesma forma que é convencido de que sua simples presença física é suficiente para torná-lo mediador. Logo, a

compreensão que se têm de mediação está vinculada a apoio ou ajuda do professor “[...] sem ser explicitada a direção dessa ajuda e qual o objeto central dessa interação” (SFORNI, 2008, p.7).

Além da formação focada em reproduzir o passo a passo da metodologia, os proponentes do Projeto sugerem que um professor bem formado e motivado fará bom uso dos materiais e da metodologia que, por sua vez, produzem aprendizagens e mudanças poderosas quando bem explorados. “Quanto mais preparação e entusiasmo o professor tiver, mais proveito ele vai tirar das ferramentas. [...] já um professor iniciante, porém igualmente motivado, utilizará os materiais para superar eventuais lacunas de formação e construir conhecimentos junto com os seus estudantes. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 133).

De acordo com Vigotski (2010, p. 454), “[...] a inspiração se assemelha ao charlatanismo como o entusiasmo à aventura”. Ele exemplifica: “[...] dificilmente um fabricante americano confiaria a direção de sua fábrica à inspiração de um diretor ou o comando de um navio ao entusiasmo do capitão”. Logo, porque a metodologia Telessala prefere um professor entusiasmado a um professor que conheça com precisão as leis e a técnica do caminho pelos quais se cria no aluno o próprio entusiasmo?

Segundo os fundamentos do Projeto, as ferramentas disponibilizadas aos professores e aos alunos (livros, vídeos, filmes e internet) podem operar mudanças poderosas nas mãos de um professor entusiasmado. Essas afirmações atribuem uma grande responsabilidade aos professores pelo resultado do trabalho obtido no Projeto Salto, individualizando algo que é eminentemente coletivo. Ou seja, caso os resultados obtidos com o desenvolvimento do Projeto não sejam satisfatórios, isso pode ser explicado pela falta de entusiasmo dos professores, ou de sua falta de cuidado na sua execução.

Este discurso torna os professores reféns da situação, levando-os a repetir o referido discurso e, ao mesmo tempo, atuar para que o Projeto apresente ótimos resultados, pelo menos enquanto índices de aprovação.

Somadas ao material didático, a formação e o acompanhamento pedagógico são tidos pela FRM como suficientes para que o professor unidocente se aproprie de uma rotina estruturante tornando-se capaz de orientar a aprendizagem dos estudantes em todas as disciplinas, independentemente de sua área de formação.

No entanto, corroborando com a fala da coordenadora, os entrevistados afirmaram que a equipe de acompanhamento pedagógico da SEDUC não existe. E, se existe, nunca realizou as visitas sistemáticas, nem efetivou as reuniões com professores e supervisores, como

preconiza o art.5º da mesma Portaria. Conforme apontamos na subseção anterior, Dália explica a falta da equipe multidisciplinar pela carência de professores especialistas, principalmente de português e matemática para ocupar os postos.

Ela utiliza a mesma justificativa para explicar o porquê de ter poucos ou nenhum professor dessas disciplinas atuando no Salto. De acordo com ela, a prioridade é para o ensino regular:

Dália: É. É porque essas disciplinas críticas: português e matemática esses professores foram devolvidos. Saíram do Projeto porque as escolas estavam precisando deles.

Pesquisadora: Entendi.

Dália: A Flora saiu do Salto. E ela não queria de jeito nenhum. O professor que está lá agora é de história. Mas a prioridade é assim, é o regular né. Que essas turmas do regular estejam com aulas e aí geralmente o professor do Salto é aquele que ... não é sobrando Quando as turmas foram reduzidas esse professor sobrou. É pra ser dentro desses critérios: professor responsável, compromissado mas aí não aconteceu isso.

As contribuições trazidas pela coordenadora do Projeto Salto no âmbito da Secretaria de Educação apontam que a adoção desse tipo de Projeto não atende apenas àquilo que é explicitado nos documentos que o fundamentam. Atendem também a outros interesses não explicitados. Ou seja, adotar a unidocência não é uma solução apenas metodológica que facilita o estabelecimento de vínculos com uma turma de alunos ou o conhecimento e atendimento das necessidades desse grupo. A adoção desse tipo de proposta responde a uma necessidade de substituir a falta de professores habilitados para ministrar as diferentes disciplinas, pelos professores que estão disponíveis na rede, independentemente de suas formações.

A desvalorização da carreira docente, tanto pelos baixos salários quanto pela crítica constante que recai sobre eles quando se constata o baixo rendimento dos estudantes pelos sistemas de avaliação externa, tem contribuído para o esvaziamento da carreira, principalmente em áreas nas quais a formação oferece maiores chances de inserção em outras ocupações no mercado de trabalho, tais como matemática, química, física e biologia.

Portanto, a análise do referido Projeto, considerando-se os diferentes elementos implicados em sua concepção, funcionamento e resultados, é imprescindível para a compreensão mais ampla dessa política educacional.

3.4 ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DO PROJETO SALTO: CURRÍCULO, METODOLOGIA E AVALIAÇÃO.

A Telessala, por meio da qual se desenvolve o Projeto Salto, consiste numa prática pedagógica presencial mediada por um professor. Para sua execução, os docentes utilizam os livros elaborados pela FRM e as teleaulas do Telecurso. A seguir, mostraremos como está organizada.

Conforme aponta o artigo 2º da Portaria 3736/2015, as aulas do Projeto Salto são pensadas para cumprir 410 dias letivos, totalizando 1.640 (mil seiscentas e quarenta) horas, com a seguinte organização:

Módulo-aula 120 minutos; 4 (quatro horas diárias de efetivo trabalho; 05 (cinco) dias por semana; 120 horas semanais; 42 horas anuais e 82 (oitenta e duas) semanas em dois anos. II- adoção da metodologia Telessala e curso Telecurso;) III- 04 (módulos) com até 06 (seis) componentes curriculares cada; [...] (RONDÔNIA, 2015)

A matriz curricular está organizada em quatro eixos temáticos; cada um deles correspondendo a um módulo que dura entre quatro e seis meses. Em cada módulo são trabalhados de dois a quatro componentes curriculares. De acordo com o projeto-base fornecido pela Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), essa matriz curricular atende às Diretrizes Curriculares da Educação Nacional, com uma base nacional comum e uma parte diversificada. São observadas ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 4 - Matriz curricular do Projeto Salto ensino fundamental anos finais.

| MODULO I: O ser humano e sua expressão: quem sou eu? | | | |
|--|----------------|---|----------------|
| Base Nacional Comum | Carga horária | Parte diversificada | Carga horária |
| Língua portuguesa | 70 horas/aula | Período de integração | 40 horas/aula |
| Ciências | 164 horas/aula | Percurso livre ¹⁶ de Matemática | 60 horas/aula |
| Matemática | 62 horas /aula | Projeto pedagógico complementar ¹⁷ | 70 horas/aulas |
| MODULO II: O ser humano interagindo com o espaço: onde estou? | | | |
| Língua portuguesa | 70 horas/aula | Percurso livre de Língua Portuguesa | 60 horas/aula |
| Matemática | 62 horas/aula | Percurso livre de | 60 horas/aula |
| História | 88 horas/aula | Matemática | |

¹⁶ Percurso livre são atividades sistemáticas desenvolvidas de forma livre e lúdica em todos os módulos. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b)

¹⁷ De acordo com a Fundação Roberto Marinho (2013b), têm o objetivo de ampliar o desenvolvimento do estudante e são desenvolvidos com apoio das seguintes séries temáticas: Tom da mata, Empreendedorismo, Segurança alimentar, Florestabilidade.

| | | | |
|--|----------------|-------------------------------------|----------------|
| Educação física | 60 horas/aula | | |
| MODULO III: O ser humano em ação: para onde vou? | | | |
| Língua Portuguesa | 70 horas/aula | Percurso livre de Língua Portuguesa | 60 horas/aula |
| Matemática | 62 horas/aula | | |
| Geografia | 100 horas/aula | | |
| Língua inglesa | 60 horas/aulas | | |
| MODULO IV: O ser humano e sua participação no mundo: qual a minha missão no mundo? | | | |
| Língua portuguesa | 70 horas/aulas | Percurso livre de Língua Portuguesa | 60 horas/aula |
| Matemática | 62 horas/aulas | Percurso livre de Matemática | 60 horas/aula |
| Arte | 80 horas/aulas | Projeto pedagógico complementar | 70 horas/aulas |
| Ensino religioso | 20 horas/aulas | | |

Fonte: Secretaria de Estado da Educação (2015).

As quatro perguntas que compõem os eixos temáticos, de acordo com o material da Fundação Roberto Marinho (2013b, p.18), “[...] provocam o desejo de saber e a reflexão que serão respondidas por meio das disciplinas trabalhadas em cada módulo.”

Cada disciplina possui um ou dois livros didáticos que são distribuídos para os estudantes durante o ano letivo. Nos livros, o estudante encontra atividades e informações que partem das indagações provocadas pelas teleaulas, que ampliam e sistematizam “[...] os conteúdos, relacionando os conceitos científicos às informações do cotidiano” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p.126).

Alguns trechos das entrevistas apontam que o material didático, além de não atender às diferenças regionais, está desatualizado.

O material de Inglês, como sou professora de Inglês, eu achei fraquinho. As aulas de inglês poderiam avançar mais. Eu achei bem fraquinho. Mas é porque eu sou da área né. Aí eu tenho um olhar mais apurado, agora, no caso de Ciências eu não sei. O professor de Ciências que vai me dizer. Mas eu acho também que está ultrapassado, os vídeos. (ROSE).

São antigos os vídeos. Mas é atual o conteúdo. Mas os atores [risos] alguns já morreram. São do Telecurso 2000 (risos). (CAMÉLIA).

Na fala das professoras, dois pontos importantes podem ser destacados: o reconhecimento do preparo do professor de Ciências para avaliar o material específico e a concepção de ciência como algo sem progressos. A ciência é produto histórico, decorrência da evolução da sociedade, a sociedade muda, logo a ciência também muda. Conceitos se atualizam, novas descobertas são feitas, e a educação precisa acompanhar essas mudanças. De acordo com Souza et al (2011), as teleaulas de química do telecurso apresentam terminologias desatualizadas, que permanecerão sendo utilizadas se o professor não tiver conhecimento de sua alteração.

Além do livro do estudante, existem os DVDs e os livros didáticos para o professor. Eles possuem “[...] exemplos de plano de aula, com sugestões de objetivos e atividades detalhadas para todas as etapas da aula.” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p.125). As salas de aula onde foram realizadas as entrevistas estão equipadas com televisão, livros, mapas e artigos de papelaria e em todas elas os estudantes estavam organizados em círculos. De acordo com o mesmo material, as carteiras em círculo possibilitam às pessoas enxergar umas as outras.

Com material em mãos, o professor segue as etapas para organização do dia letivo proposto na metodologia, que são: “[...] atividades de integração, problematização, exibição do programa televisivo, leitura de imagem, trabalho com livro-textos, socialização de atividades e avaliação.” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 53).

Algumas dessas etapas são mencionadas pelos professores entrevistados quando questionados sobre a rotina na metodologia.

Assiste o vídeo, a teleaula, aí faz uma leitura de imagem do que viu, do que ouviu e do que sentiu. E depois dessa leitura de imagem, eu trabalho uma atividade prática lúdica em forma de cartazes, pesquisas sobre o conteúdo que foi exibido. Depois a gente faz os exercícios e avaliação. Na verdade, são quatro grupos. E é uma coisa que eu ainda não consegui fazer total deles. Porque é o grupo de avaliação, síntese, grupo da coordenação. Na metodologia, a gente trabalha assim. E ainda também tem o memorial. Eles ainda têm que fazer um memorial no final do dia. (MAGNÓLIA).

Usa vídeos e muitos trabalhos práticos. Então a gente trabalha muito na prática com imagens para que eles busquem o conhecimento. Não dá o conhecimento pra eles. Então, eles vão buscar você apenas norteia e eles vão correr atrás. É diferente de você quando está na sala de aula explicar e explicar aquele conteúdo para o aluno né. Você tá dando o conhecimento para ele, você tá repassando o conhecimento. Já na Telessala ele vai buscar. Você ensina ele a pesquisar a ir atrás do conhecimento. Através dos livros e dos vídeos que eles assistem, fazem uma leitura de imagem aí eles vão buscar o conhecimento. Se não conhece aquela palavra, vão lá no dicionário. Então, esse trabalho de você explicar para eles é mínimo. Então eles que têm que correr atrás. (CAMÉLIA)

Na teleaula a gente tem que primeiro trabalhar a problematização que é pra dar a entender ao aluno o contexto aonde ele vai adentrar. Aí depois da aula [teleaula] a gente faz uma leitura de imagem. Eu geralmente faço essa leitura de imagem com eles em equipe e eles vão me transmitir o que eles perceberam na aula. Através de desenho, de resumo do que eles observaram. Eu tenho esse material aqui [aponta para os trabalhos feitos pelos alunos] na minha pasta e no meu memorial. No meu memorial eu guardo tudo isso das leituras de imagem. (ROSE).

Começam com a teleaula. Aí tem português, por exemplo, aí eles vão fazer reescritura, que é escrever com as palavras deles, o máximo que eles

puderem. Além disso, tem a leitura de imagem que é tudo que eles viram “eu vi uma árvore assim, assim, assim” “eu vi no fundo os personagens e tinha uma fábrica.” O nome da fábrica. O nome dos personagens. As roupas que os personagens estavam usando. As características de cada um. Isso é leitura de imagem. (FLORIANO).

Cada professor procura conduzir as aulas com base nas instruções dadas na formação. A fidelidade à metodologia, de acordo com o material da Fundação, auxilia na administração do tempo de aula. Magnólia procura seguir ao máximo, embora afirme: “Lógico que nem sempre dá pra fazer tudo.”

No primeiro momento, as teleaulas são apresentadas após a problematização dos temas dos vídeos do dia. Tal atividade visa a instigar o interesse pela aula, busca também informações prévias sobre o tema a ser trabalhado no conteúdo. Os formatos das teleaulas são centrados na exposição oral dos atores e atrizes que, por meio da dramaturgia, narram o conteúdo da disciplina em aproximadamente 15 minutos.

Após a exibição da primeira aula, é feita a leitura de imagem da teleaula da disciplina trabalhada, que, de acordo com orientações do material fornecido pela Fundação Roberto Marinho, é fundamental para provocar nos estudantes a compreensão do mundo e também para:

Estabelecer uma relação entre os conceitos abstratos das disciplinas, as imagens apresentadas e o cotidiano; Explorar a leitura do texto televisivo e de outros textos; Estimular a formação do telespectador e do leitor crítico; propiciar o exercício da observação, do pensar e da construção do discurso; Conferir concretude aos conceitos mais abstratos, auxiliando o processo de construção do conhecimento. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 70).

De fato, segundo Saviani (2003), o pensamento deve elevar-se do abstrato para o concreto e da forma para o conteúdo. Mas, para que isso ocorra, o acesso ao concreto não pode se dar sem a mediação do abstrato. É graças à escolarização que ocorre uma nova organização de conceitos, os científicos, que partem do abstrato para o concreto. Porém, ao analisarmos à luz da psicologia Histórico-Cultural, o trecho acima e a prática pedagógica descrita pelas professoras, verificamos que o trabalho desenvolvido com os estudantes adolescentes se limita a recursos audiovisuais, fato que pode interferir negativamente no desenvolvimento de capacidades, tais como operar com conceitos no sentido do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto.

Por meio da leitura de imagem das teleaulas, espera-se que os alunos aprendam o conteúdo mínimo. Nas palavras do Professor Floriano, assistir a uma teleaula e depois discutir sobre o que assistiu limita-se a descrever o que foi visto. Não há, nas palavras do professor, menção alguma à necessidade de ampliar a compreensão dos estudantes, relacionar os saberes prévios aos novos conhecimentos que estão sendo veiculados e, muito menos, esforço intelectual que demandaria uma leitura mais complexa dos mesmos conteúdos em outro formato.

[...] é como se você estivesse assistindo um capítulo de novela e chega uma amiga sua e você vai ter que contar a novela pra ela. Você conta pra ela exatamente o que assistiu. A leitura de imagem é exatamente isso aí. É como se você estivesse contando a aula que você assistiu para um colega que não assistiu. (FLORIANO)

Logo após fazer a leitura de imagem, os estudantes são questionados a respeito do que foi apresentado na teleaula - o que viram, sentiram e ouviram a respeito. Esse momento segundo a metodologia proposta no material, baseia-se no *processo de decodificação* defendido por Paulo Freire. Em outro trecho do material, afirma-se que Paulo Freire se encantaria com a leitura de imagem, pois a partir dela o estudante é capaz de ler o mundo, ou seja, analisar as condições políticas e sociais e visualizar como essas condições podem ser transformadas.

A lógica da leitura de imagem é a mesma daquela utilizada por Freire nos círculos de cultura- o que é visto é relacionado à experiência diária, e da compreensão mais aprofundada da realidade surge o desejo de transformá-la. O nexos profundo entre a Educação é a outra marca da abordagem freireana presente na metodologia Telessala. Nesses espaços, resgata-se o conceito antropológico de cultura, definida como toda a produção humana. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 94).

No entanto, há um distanciamento entre o que a Fundação define como leitura de imagem e o que os/as professores/as entendem por esta atividade. A leitura de imagem que a Fundação aproxima da decodificação de mundo defendida por Paulo Freire tem a ver com a leitura crítica de mundo. Porém, os professores entrevistados afirmam que a leitura de imagem é aquilo que pode ser visto, demonstrando claramente não ter compreendido o princípio defendido pelo material orientador. Ou seja, ao trabalharem leitura de imagem do vídeo como uma descrição que não vai além disso não realizam a análise do contexto e muito menos contribuem para uma leitura crítica do tema que está sendo abordado. Tal constatação

evidencia a fragilidade teórica da formação dos docentes que atuam no programa, colocando-os na condição de meros executores de programas pensados em outras instâncias.

Outro ponto a ser destacado sobre a lógica da leitura de imagem que está sendo realizada na metodologia é que ela, diferente do que preconiza Paulo Freire, estimula a ingenuidade e não a criticidade, satisfazendo, assim, os interesses dos opressores: “pra estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.” Logo, quanto mais “lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, a realidade parcializada nos depósitos recebidos.” (FREIRE, 1987, p.34).

Na sequência do passo a passo da aula, após fazerem essas descrições os estudantes são orientados a realizar as atividades com o livro-texto. No segundo momento, é exibida a segunda teleaula da disciplina a ser trabalhada e são repetidos os procedimentos mencionados anteriormente. No terceiro momento, são feitas as socializações das aprendizagens construídas, logo após, a síntese e a avaliação.

As socializações das aprendizagens consistem em compartilhar as aprendizagens construídas sobre as temáticas trabalhadas. A produção dos estudantes é apresentada por meio de escrita, apresentação oral, teatral entre outras. Por isso é muito comum nas salas do Projeto a exibição de vários cartazes nas paredes, todos fruto das socializações realizadas após as teleaulas.

3.4.1 Avaliação

A avaliação escolar, na perspectiva vigotskiana, é prospectiva com foco na compreensão da qualidade da aprendizagem e na revelação de mudanças psicológicas do estudante ao longo do processo de ensino. Interessa-nos apresentar brevemente a forma como a avaliação é aplicada na metodologia Telessala e se de alguma forma é utilizada como critério para identificação dos potenciais dos estudantes.

Em relação à avaliação no Projeto¹⁸, a metodologia se propõe a observar e reconhecer as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, bem como os conhecimentos construídos por eles. Logo, orienta que se realize no início do primeiro módulo, testes diagnósticos para levantar os níveis de desenvolvimento de conhecimentos necessários ao trabalho bem como para ajustar os procedimentos pedagógicos a serem adotados (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b).

¹⁸ De acordo com a Fundação muitas das ideias sobre avaliação da Ph.D Thereza Penna Firme são contempladas pela metodologia telessala.

De acordo com os professores entrevistados, ela é contínua e multifacetada. Avalia-se a participação nos trabalhos em grupo, assiduidade nas aulas¹⁹, realização de atividades, contribuições espontâneas, comportamento entre outros.

Alguns critérios básicos ou padrões de excelência que um estudante deve alcançar são: Frequência assídua; Realização de todas as atividades durante a aula; Participação ativa nos trabalhos em grupo; Contribuições espontâneas para enriquecer a aula; Manifestações de aprendizagem de competências e habilidades, à luz dos objetivos de cada disciplina (ensino médio e séries finais do ensino fundamental) ou eixo (séries iniciais do ensino Fundamental), explicitados nos livros do aluno. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 147).

O mesmo documento garante que a avaliação acontece durante todo o processo de aprendizagem, sendo realizada pela observação e registro cuidadoso das diversas atividades. O documento também destaca que, ao contrário da avaliação tradicional, “[...] que enfatiza o negativo, a falta, a avaliação na metodologia focaliza e celebra o positivo, o crescimento das competências dos envolvidos” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p.148).

Entre os instrumentos de avaliação, o memorial é considerado o mais representativo, sendo considerado uma das formas mais eficazes de conduzir uma avaliação contínua da aprendizagem e do ensino. Portanto, três memoriais embasam o processo avaliativo na metodologia Telessala: memorial do estudante, com registros das experiências vividas em sala; memorial do professor, com relatos dos avanços e dificuldades vividos em sala; memorial da turma, no qual as quatro equipes (socialização avaliação, coordenação e síntese) concentram suas anotações sobre a aprendizagem do grupo.

A utilização do memorial, segundo o material da instituição, propicia o fortalecimento da autoestima e da capacidade crítica do estudante, bem como favorece a avaliação contínua do ensino-aprendizagem. Na concepção de Flora, esse é um dos diferenciais da metodologia, pois a avaliação consiste em um modelo “totalmente diferente. É tanto que o que menos vale é essa avaliação tradicional. As provas valem menos”.

No que diz respeito às avaliações escritas, os entrevistados afirmam encontrar no livro do professor sugestões de avaliação, provas prontas, mas asseguram que quando necessário fazem ajustes na forma de avaliar. Essa possibilidade de “reajustes” é tida pelos professores como uma forma de autonomia. “Porque o professor tem autonomia pra perceber se aquilo vai ser bom ou não naquele momento. É tanto que vem sugestão de avaliação.” (FLORA).

¹⁹ O estudante só é considerado aprovado no projeto se tiver frequência igual ou superior a 75% e obtiver média final em cada disciplina igual ou superior a 6,0.

A condução da avaliação é realizada de forma semelhante, ou seja, não tem caráter classificatório, avalia o conhecimento, mas não reprova. Logo, ao professor cabe avaliar de acordo com a filosofia do Projeto, que consiste em avaliar para promover e para não reprovar.

Nós não damos uma prova. Essa prova para aprovar “se você tirar a nota você está aprovado” não existe isso. Ele é aprovado continuamente, em tudo que ele faz. [...]. Não existe outra avaliação. Que você tem que avaliar o aluno, tem que dar uma prova pra ele (pausa). Damos prova sim. As provas escritas. Eles têm que responder essas provas. Mas essas provas não querem dizer que vai aprovar ou reprovar ele. É só para você avaliar conhecimento. (FLORIANO)

Toda hora estão sendo avaliados: pelo comportamento, pelo trabalho em grupo, a tua produção. Então, as avaliações são feitas em cima disso, da participação. Além, das atividades de escrita né (pausa) pergunta e resposta. (FLORA).

De acordo com a coordenadora do Projeto, “Tudo é feito pra esse aluno não ficar reprovado. Até porque, se ele ficar reprovado, ele vai ter um prejuízo de dois anos.” Pondera que todos os estudantes que eram assíduos foram aprovados na primeira turma. Com exceção dos “[...] desistentes, os transferidos, os evadidos.” Ou seja, “[...] aquele aluno que tá dentro da sala de aula, o professor faz de tudo pra ele não reprovar.”

Com base nas entrevistas, podemos afirmar que tal modelo de avaliação de fato não reprova, mas está longe de ser processual, diagnóstico e formativo. A própria avaliação, configurada da maneira como está, dá uma falsa ideia de que cada vez são dadas mais oportunidades aos estudantes, quando, na verdade, apenas mascaram “diagnósticos” pouco precisos, que carecem de detalhamento da realidade e do potencial dos jovens.

Tal processo educativo não identifica o que os estudantes sabem, em que momento do processo de aprendizagem se encontram para proceder às intervenções necessárias ao seu desenvolvimento. Ao contrário disso, lida com os mesmos aspectos do ensino seriado, com uma única diferença: a duração e o número de pessoas atendidas. Logo, não há diferença entre o ensino “tradicional” tão criticado no discurso dos professores, uma vez que são utilizados os mesmos mecanismos de controle educativo como frequência, participação e avaliação escrita.

Alterar práticas, ritmos e rotinas não garantem, necessariamente, uma avaliação efetiva e transformadora, muito pelo contrário, se uma instituição pensa agir diferentemente sem concretamente fazê-lo, objetivos pedagógicos podem ceder lugar a objetivos secundários e, dessa forma, a qualidade da relação entre ensino e aprendizagem diminuirá. (LORDÊLO; ROSA; SANTANA, 2010, p. 17).

Dos ensinamentos de Vigotski, é possível compreender que a prática avaliativa não pode ser baseada na definição de algo, pois a definição de algo não implica em apropriação do conhecimento. Assim, mesmo que seja realizada em diferentes momentos e de diferentes formas, se estiver presa à definição verbal mecânica do conceito “[...] sem o estabelecimento de suas relações com outros conceitos se essa generalização não descer ao concreto, sejam essas formas tradicionais ou inovadoras, não conseguem avaliar de fato se houve a apropriação conceitual” (VIEIRA; SFORNI, 2010, p. 53).

Partindo da reflexão de Macedo (2012, p. 118), concordamos que a avaliação pensada para metodologia Telessala apresenta aspectos que a “[...] condicionam como deflagradora de processos mercadológicos, por meio dos quais se troca pontos (notas) por resultados”.

Nesta seção iniciamos a discussão analisando a simbiose entre o poder público e a iniciativa privada que se encontra na origem do Projeto Salto, que estamos analisando neste trabalho. Essas parcerias, modalidade política de gestão da educação fortalecida nos anos 1990 com o Projeto Neoliberal, desenvolveu-se na esteira da crítica à ineficiência do poder público para efetuar sua tarefa de enfrentar os problemas de reprovação e abandono na escolarização. Evidenciamos a promessa que sustenta a parceria, a de que é possível obter resultados mais eficientes, em menor tempo, com um custo mais acessível, auxiliando estados e municípios a cumprirem suas metas de elevar os índices de rendimento da educação básica, previstos nas metas traçadas nos Planos de Desenvolvimento da Educação.

Ao trazer informações sobre a forma como esse Projeto foi implantado em Rondônia, destacamos que nem todos os elementos previstos na parceria entre a Fundação Roberto Marinho e o Estado de Rondônia, por meio de sua Secretaria de Educação, foram atendidos, principalmente em relação à equipe de apoio multidisciplinar, aspecto fundamental para o sucesso da proposta de professores unidocentes, uma vez que caberia a esta equipe sanar as dificuldades com o conhecimento específico em áreas nas quais o professor não possui formação.

Além disso, ao contrário do que ocorreu com a implantação do projeto em outros estados²⁰, não foram estabelecidos critérios específicos para seleção do corpo docente que atua no projeto. O interesse desses profissionais consultados pelos gestores escolares foi condição suficiente para que assumissem as turmas, além de possuírem formação em áreas nas quais não há carência de professores no ensino regular. Estes critérios evidenciam que a adoção desse tipo de política não se sustenta apenas na preocupação em atender os estudantes

²⁰ Ver por exemplo, pesquisa de Nascimento (2016).

em atraso escolar, mas há também razões não explícitas nos documentos oficiais para a valorização de projetos que adotam a unidocência, tais como enfrentar, de modo menos oneroso possível, a falta de professores no sistema público de ensino.

A formação continuada de professores para atuar no Projeto é feita com foco na metodologia, com o claro objetivo de garantir que estes executem aquilo que foi previsto nos materiais que sustentam a proposta. Além disso, o acompanhamento realizado possui um caráter fiscalizador e não está centrado nas necessidades dos professores.

A seção apresenta ainda a forma como se organiza o Projeto em termos de carga horária, metodologia de desenvolvimento e avaliação. Os aspectos analisados indicam o enfraquecimento da autonomia docente, o foco em atividades que motivem os estudantes a interagirem entre si e com o professor, sem que esse trabalho seja orientado para a apropriação dos conteúdos e a ampliação do processo de aprendizagem dos estudantes.

As entrevistas com os participantes explicitam que o sistema de avaliação adotado tem a clara intenção de promover os estudantes, sem considerar se os conteúdos trabalhados foram efetivamente aprendidos, ferindo frontalmente os objetivos da avaliação contínua e processual que foca no acompanhamento do processo de aprendizagem para oferecer novas oportunidades de apropriação dos conhecimentos ensinados e não de obter outra oportunidade de aprovação.

Na próxima seção, centraremos a análise nas concepções subjacentes a estas práticas e que explicam e, ao mesmo tempo, contribuem para manter programas como esse em execução nas escolas públicas de nosso estado.

4 CONCEPÇÕES QUE SUSTENTAM O PROJETO SALTO

Nesta seção, analisaremos as concepções que sustentam o Projeto Salto, tanto na forma como comparecem nos documentos norteadores quanto na apropriação que os professores fazem dessas ideias e as manifestaram por meio das entrevistas.

No primeiro momento, vamos analisar os pressupostos teóricos que fundamentam a metodologia Telessala na medida em que se materializa nas orientações pedagógicas fornecidas aos professores e em suas concepções de aprendizagem, do papel do aluno, do professor e do conhecimento. Em seguida, abordaremos as consequências dessas concepções para a autonomia docente e discente, e as implicações para as relações pedagógicas construídas entre professores e aluno, tanto nos aspectos relativos ao afeto e a cognição, quanto na responsabilização dos estudantes pelos resultados do processo educativo.

4.1 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Iniciaremos nossa análise apresentando as concepções de aprendizagem que sustentam a metodologia Telessala explicitada no Projeto Salto desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho. A análise do material da Fundação, juntamente com as contribuições dos participantes, indicou a presença do ideário construtivista em diferentes aspectos. Primeiramente, pelo discurso da própria Fundação que explicita sua escolha pelas orientações do construtivismo, mas não se atém a este referencial teórico, agregando outras referências, inclusive de autores com epistemologias divergentes, conforme apontadores mais adiante. Nas palavras da própria Fundação, a metodologia Telessala se sustenta em

Uma teoria do conhecimento que leva em conta o construtivismo, o pensamento complexo, as bases biológicas da compreensão humana e as múltiplas inteligências. Ideias de muitos pensadores foram vivenciadas, selecionadas, entretecidas, conectadas, articuladas para compor a base teórica da metodologia Telessala. Temos cinco brasileiros, dois suíços, dois franceses, um italiano, um bielorusso, alguns americanos do norte e outros do sul. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 86).

O ecletismo adotado pelo Projeto se materializa na aproximação das ideias de Vigotski e Piaget, como se ambos defendessem as mesmas concepções de aprendizagem e conhecimento.

Se os pensadores e pensadoras cujas ideias, valores e práticas inspiram a metodologia Telessala pudessem entrar em uma sala de aula e observar as atividades que ali ocorrem durante algum tempo, será que conseguiriam se reconhecer no trabalho pedagógico desenvolvido naqueles espaços? [...] Se Piaget e Vygotsky visitassem a sala de aula de Messias²¹, observariam, na prática, alguns princípios presentes na sua obra e na de seguidores das teorias construtivistas. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 91-104).

O construtivismo é um referencial teórico de origem psicológica e epistemológica que parte da “[...] premissa do sujeito como construtor de seus próprios conhecimentos” (MASSABINI, 2007, p.104). Esta ideia, desenvolvida pelo biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) no início da década de 1920, teve forte influência na educação brasileira, e sua aproximação com as ideias de Vigotski marcou o início da divulgação da teoria Histórico-Cultural no Brasil (DUARTE, 2001; FACCI, 2003).

Desde a década de 1970, a educação brasileira tem convivido intensamente com a perspectiva construtivista, que começou a ser utilizada no Brasil em propostas e reformas educacionais, tendo sido a principal abordagem teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). De acordo as autoras piagetianas Chakur, Silva e Massabini (2004, p. 1):

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que começou a vigorar em 1971 (LDB 5692/71) em grande parte assentava-se na teoria piagetiana dos estádios de desenvolvimento cognitivo, ao propor como categorias curriculares Atividades, Áreas de Estudos e Disciplinas, destinada cada qual a um nível de ensino distinto.

Autores como Duarte (2001) e Facci (2003) teceram inúmeras críticas ao discurso educacional construtivista e à sua aplicação pedagógica uma vez que propõe procedimentos e orientações que não levam em consideração os determinantes históricos do processo de escolarização.

A principal crítica a ser feita à teoria de Piaget é a ausência da historicidade no entendimento do ser humano. Numa perspectiva historicizadora, considera-se que o ser humano é um ser de relações e sua individualidade é intrinsecamente social. A educação é um processo de humanização que está assentado, por sua vez, fundamentalmente, no trabalho educativo dos professores sobre os alunos. (FACCI, 2003, p.101).

Chakur, Silva e Massabini (2004), por sua vez, defendem que as conceituações piagetianas chegaram à escola de forma descontextualizada e com significados distintos dos

²¹ Nome Fictício dado a um professor pela FRM.

originais ao mesmo tempo que admitem que ainda não se identificou com precisão como as ideias construtivistas vêm sendo assimiladas em nossas escolas. Contudo, concordamos com Rossler (2003), que, mesmo que esse modelo não seja inteiramente coerente com o discurso e a prática dos educadores, não se pode negar seu impacto em nossa educação, pois levaria a negação do impacto de qualquer teoria.

Para Duarte (2001, p. 120), os discursos do construtivismo carregam um ideário pedagógico centrado no lema “aprender a aprender - o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico”, que é tido por uma ampla parcela dos intelectuais da educação como símbolo das posições pedagógicas mais progressistas e inovadoras necessárias à sociedade do século XXI. Ainda, segundo o autor, tal lema foi defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor no construtivismo, que por sua vez sofreu aproximações com o pós-modernismo e o neoliberalismo, podendo ser considerado um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar transformando-a em um processo sem conteúdo.

Hoje, amplamente divulgada, a tendência construtivista configura-se como a maior propulsora das ideias de Piaget, tendo se tornado uma verdadeira bandeira da educação para “[...] aqueles que ainda acreditam na possibilidade de resolver os problemas crônicos do analfabetismo, da reprovação, da desmotivação de alunos e mestres” (ARROYO, 1993, p.13). De acordo com Facci (2003, p. 73), o discurso construtivista se torna sedutor pela sua “[...] estrutura maniqueísta de argumentação, pelo ecletismo, como se pudéssemos lançar mão de diferentes perspectivas teóricas para compreender os fenômenos na educação”.

Nesta linha de raciocínio, Rossler (2003) também afirma que a valorização do construtivismo como teoria superior é um dos recursos mais comuns no interior desse ideário. Ele é vendido como a única perspectiva capaz de superar os problemas da educação por meio de um discurso emotivo que apela para a comoção do leitor. Muitas vezes é apresentado como uma resposta às várias indagações da educação “[...] quando não como uma solução – quase mágica - para os problemas humanos sociais, econômicos, políticos e culturais de nosso tempo”. Paralelamente a isso, o autor nos lembra que não se pode desconsiderar a vulnerabilidade intelectual e afetiva dos educadores a determinados processos de sedução.

Segundo Rossler (2003), a bibliografia construtivista é bem ampla, sendo suas questões teóricas tratadas de diferentes formas pelos autores construtivistas. Dentro de sua heterogeneidade, ela abrange desde reflexões filosóficas mais gerais até as práticas educacionais de diversas naturezas, passando por questões como o desenvolvimento cognitivo, papel do professor, currículo escolar, avaliação, educação infantil, etc. Em outras

palavras, trata-se de um ideário que está presente em todos os âmbitos da educação escolar e que assume várias faces ao longo de sua vasta produção bibliográfica, sendo difícil a tarefa de definir o que é construtivismo.

De acordo com Facci (2003), na formação de professores, as teorias de Vigotski e Piaget, bem como de outros pensadores vêm sendo utilizadas sem discriminação de suas filiações epistemológicas e sem que se considerem suas produções como fundamentos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e não recomendações diretas ao trabalho docente em sala de aula.

Duarte (2001, p. 41), em amplo estudo sobre “as apropriações neoliberais à obra de Vigotski”, defende que as perspectivas desse autor, ao contrário do construtivismo, não são compatíveis com o lema “aprender a aprender”.

A questão que está em jogo é a de se a psicologia de Vigotski e demais componentes da escola histórico-cultural é ou não compatível com a pedagogia do ‘aprender a aprender’, se a psicologia de Vigotski pode ou não ser integrada ao movimento construtivista, em termos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos. Nossa resposta é categoricamente negativa.

Portanto, é fundamental compreender que as concepções vigotskianas do processo de aprendizagem e desenvolvimento são distintas das concepções construtivistas e, portanto, incompatíveis com o lema do “aprender a aprender” que como veremos sustenta o Projeto em análise.

O discurso presente no material da fundação se materializa na prática dos professores unidocentes, que em suas falas demonstram alguns posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” citado por Duarte (2001, p. 56-58). O primeiro posicionamento valorativo parte do princípio de que “[...] as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável.” Logo, aprender sozinho seria algo que contribuiria para a autonomia do estudante, diferente da transmissão de conhecimentos realizada por outra pessoa que seria muitas vezes até um obstáculo para essa aprendizagem.

A visão de professor como centro do conhecimento já está ultrapassada. [...] Eu achava que era só pra encher linguiça, mas agora, a partir de toda essa formação que nós tivemos e de todas as pesquisas que a gente tá fazendo na educação eu acho que ela é válida. Porque tira aquela ideia do professor como único sabedor. Como único dono da verdade. (MAGNÓLIA).

A despreocupação com a transmissão de conhecimentos, de acordo com Saviani (1999, p.22), rebaixa o nível do ensino das camadas populares que dependem da escola para ampliar os conhecimentos do senso comum para conhecimentos mais elaborados. Em contrapartida, o ensino destinado às elites, além de fornecer condições para que os estudantes de fato possam buscar o conhecimento em outras fontes, ainda assim não abrem mão do papel do professor como aquele que ensina conhecimentos fundamentais à formação de todo e qualquer cidadão.

Neste cenário no qual o professor não precisa ensinar nem ter domínio de conteúdo, pois o estudante aprende sozinho, a unidocência é a resposta mais econômica e interessante. Ela secundariza o papel do professor, e esse é o objetivo de políticas educacionais neoliberais, que querem manter sob a guarda dos dominadores os instrumentos que serviriam para emancipação das classes populares. Assim, como explica Saviani (1999), o escolanovismo que se fundamentou no construtivismo piagetiano, ao se contrapor à pedagogia tradicional, deslocou o eixo da questão pedagógica:

Do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1999, p. 20-21).

Na análise do autor, o lema do aprender a aprender, que nega a transmissão de conhecimentos e valoriza as famosas aprendizagens significativas, está presente tanto no movimento escolanovista como no construtivismo. Saviani (1999, p. 53) explica que a pedagogia tradicional, a pedagogia da essência, que vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens, não serve à burguesia que acaba por propor a pedagogia da existência (escola nova). Nela, “os homens não são essencialmente iguais; [...] Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar.” Desta forma, a metodologia com base nesse tipo de pedagogia acaba por legitimar a dominação e as desigualdades ao mesmo tempo que esvazia o trabalho do professor, quando nega a importância do conhecimento científico na sua formação.

Outro posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender” apontado por Duarte (2001, p. 58) defende que é “[...] mais importante o aluno desenvolver um método de

aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”.

Este posicionamento foi identificado em outros trechos das entrevistas, conforme evidencia o discurso de Flora, quando afirma que “[...] eles acabam eles mesmos produzindo seu conhecimento. A cada hora eles estão trabalhando em grupo e um ajuda o outro no grupo. [...] Então, eles estão sempre ajudando um ao outro no grupo. “

Para a FRM, o professor mediador é aquele que promove a colaboração em sua sala de aula, alimentando-a de diversas formas; ele deve transformar “uma turma de estudantes desvinculados entre si em um grupo colaborativo de aprendizagem que canta uníssono as belezas da vida.” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 139). Em outras palavras, a organização dos grupos colaborativos, bem como a utilização dos vídeos tenta resgatar a ideia de que o estudante não está sozinho no processo de aprendizagem quando na verdade está, uma vez que o “fazer em colaboração” não inclui o professor. A esse cabe apenas organizar os grupos.

Para Duarte (2001), o fazer em colaboração serve para medir o nível de desenvolvimento intelectual do estudante, sendo um excelente critério de avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Mas para chegar a essa conclusão o professor precisa atuar no âmbito da zona de desenvolvimento proximal primeiro, para identificar o que o estudante, num determinado momento, não faz sozinho, mas o faz apenas com a ajuda de outros, inclusive e principalmente com o professor. Logo a afirmação de que os princípios vigotskianos estão presentes na Telessala indicam uma distorção na compreensão dessa teoria.

Nas palavras das professoras, o papel do estudante é construir seu próprio conhecimento, portanto deve ser um sujeito ativo e o professor deve ser um facilitador que não deve fornecer nada pronto. As afirmações das professoras demonstram a crença no indivíduo, que “[...] é capaz de aprender espontaneamente, por si só e, o professor não deve atrapalhar esse processo, sendo secundária a sua participação no desenvolvimento do ser humano.” (TREVISÓ; ALMEIDA, 2014, p. 243).

Portanto, quando afirmamos que alguns pressupostos do construtivismo se materializam na ação docente, estamos nos referindo a esse modelo de intervenção pedagógica proposto pela metodologia durante o processo formativo e reproduzida pelos professores. De acordo com a FRM durante a formação para a metodologia Telessala os professores passam a se perceber “[...] não mais como quem precisa saber todas as respostas, porém como quem sabe fazer boas perguntas e aprende todos os dias.” (FUNDAÇÃO

ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 137) Logo, trata-se não de ensinar, mas sim de levar o estudante a desenvolver o raciocínio; de construir conhecimento com o estudante.

O discurso que tem apresentado o construtivismo como inovador e solução para os problemas enfrentados pela escola também comparece nas entrevistas das professoras em relação à metodologia Telessala. De acordo com Camélia, os formadores “Saem desse tradicional de livro, de falar, falar, falar. Como que falavam antigamente? “livro, giz, giz” (risos) Eles saem desse tradicional.” Em outro trecho, Magnólia evoca o mesmo discurso:

[...] se você faz a mesma coisa do mesmo modo, como é que tu quer ter resultados diferentes? Então, eles saem daquela rotina, daquele método do professor sendo o conhecedor da área que tem o domínio da disciplina e tudo e vai para outra metodologia. Essa metodologia vem diferenciar isso porque já trabalha o aluno como sendo conhecedor.

Segundo Saviani (1999) estes mesmos argumentos foram utilizados pelos escolanovistas, ao fazerem críticas à Pedagogia Tradicional. Essas críticas dirigiram-se principalmente ao modelo de aula expositiva que tinha o professor como o centro do processo educativo. Na Pedagogia Nova, o aprendiz passou a ser o centro e o professor foi deslocado para a função de coadjuvante, aquele que estimula a ação, mas não ensina. Por isso, o construtivismo tem sido a teoria que sustenta a ideia de inovação na educação. Assim de acordo com Miranda (2000, p. 34), “Explica-se o que é construtivismo pelo não-construtivismo ou pelo tradicional. Mas, na verdade, o modelo tradicional tampouco é bem compreendido e seria possível questionar se este não se definiria também pela sua negação”.

De acordo com as professoras, a metodologia defendida pelo Projeto Salto se sustenta na adoção de um novo modelo pedagógico, que foge do “tradicional” e, portanto, representa a solução para os problemas da educação. Entretanto, conforme nos alerta Charlot (2008, p. 25), “Ser construtivista não significa, como se pensa muitas vezes, ou, melhor, como se fala sem pensar, ser moderno, dinâmico, inovador. Como se toda e qualquer inovação fosse boa”.

Considerando as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que os aprendizes são sujeitos ativos no processo de conhecimento, porém a aprendizagem que garante o desenvolvimento não resulta da atividade espontânea dos seres humanos e sim da apropriação sistemática dos conhecimentos sistematizados por meio dos processos de escolarização, os quais farão a mediação entre níveis mais elementares de desenvolvimento e os níveis superiores.

Nessa perspectiva, também se defende que o processo de ensino seja criativo, inovador, desafiador. Entretanto, o foco principal do processo de ensino deve ser a

apropriação de novos conhecimentos, pois eles são condição imprescindível para que os seres humanos se apropriem das formas humanas mais elaboradas de conduta. Conforme Leontiev (1978, p. 273): “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática socio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Segundo o autor, mudanças no desenvolvimento da humanidade exigem também mudanças nos processos de educação, mas mudanças que garantam a inserção dos seres humanos na cultura que, cada vez mais elaborada, depende de processos de ensino também cada vez mais exigentes.

4.2 AUTONOMIA DO ALUNO X AUTONOMIA DO PROFESSOR

Até aqui, apontamos a forte presença de algumas orientações construtivistas que apontam para o papel do professor e do aluno na Telessala. De um lado, está o professor, que recebe tudo pronto, aprende com os alunos e atua como facilitador da aprendizagem, não interferindo significativamente nesta. Do outro, está o aluno, que aprende a aprender, “gerindo” a sua própria aprendizagem, e “apropriando-se” de metodologias pessoais de estudo. Fato este que nos leva a outra discussão: aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo? De acordo com a Fundação Roberto Marinho (2013b, p.58), sim.

Aqui não se aprende só as competências e habilidades relacionadas às diferentes áreas do currículo, mas também aquelas indispensáveis ao fortalecimento da cidadania e da trabalhabilidade- como conviver, planejar, organizar, sistematizar, avaliar – e aprende-se a aprender com autonomia.

Já levantamos na primeira seção a questão da autonomia na Telessala, analisando as falas das professoras sobre avaliação e formação. Por meio dessas falas conhecemos o cotidiano do trabalho docente na Telessala e evidenciamos o quanto a FRM se interessa pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente fazem. Logo, identificamos que os professores são vistos mais como atores do que como agentes do trabalho pedagógico. O que também revela que há pouca diferença entre eles e os professores do ensino regular, pois ambos têm sua formação e carreira definida por políticas pouco participativas (LUDKE; BOING, 2004). Magnólia esclarece, no fragmento a seguir, como se posiciona em relação ao seu papel na metodologia Telessala.

Aí eu não ficava inventando coisa não. Muita gente que eu conheci ficou inventando. Pegavam outras coisas... Eu acho que é perder tempo porque se

tem já uma metodologia que alguém que é especialista na área, estudou, pensou em grupo, pra que eu vou ficar inventando coisa se já tem? Por isso que não se torna difícil no meu ver, porque tem lá o que você tem que fazer. O que você tem que indagar, perguntar para o aluno. (MAGNÓLIA).

Ou seja, a esse professor não compete pensar, propor, planejar, e sim executar o que foi pensado por especialistas em outras instâncias. Já está definido o que ele deve fazer. Porém, a concepção de professor como profissional do ensino defendida historicamente pelos educadores não pode ser limitada à função de mero executor, conforme destacam Tardif e Lessard (2007, p. 38): “Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc”.

Embora a proposta da Fundação afirme tratar-se de uma metodologia flexível, as entrevistas com os docentes indicam que não é assim que a proposta chega aos professores. Ou seja, os professores são convencidos de que o sucesso da proposta depende de seguir à risca o que foi planejado e se encontra nos manuais. Assim, os professores passam a seguir os receituários prontos para ação pedagógica e, conseqüentemente, lhes falta-lhes autonomia.

Nesse ponto, cabe questionar: como é possível a um professor sem autonomia de ação e autonomia intelectual formar sujeitos autônomos capazes de exercer seu papel como cidadãos? Ao tirar a autonomia do professor na telessala evidencia-se que esse processo de ensino também não vai contribuir para o aluno se tornar autônomo. Entendemos, assim, que não há como ser autônomo sem conhecimento; não há como formar para autonomia sem ser crítico, sem apropriar-se da própria prática por meio da apropriação de seus fundamentos epistemológicos, sociais e políticos. Isso só será possível em projetos que possam estimular “[...] a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor”. (SAVIANI, 1999, p.79).

Assim, na Telessala o professor não exercita na sua prática uma compreensão de autonomia, criatividade e nem de cooperação. A nosso ver a única “flexibilidade” da metodologia está na possibilidade de mudar as etapas convencionadas para organizar um dia letivo. As etapas sequenciais, como: atividades de integração seguida de problematização, exibição do vídeo, leitura de imagem e trabalho com livros textos, por exemplo, podem “ser dimensionadas no tempo e articuladas de formas diferentes.” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2013b, p. 53).

Ou seja, é dada ao professor a chance de realizar algumas dessas etapas com mais rapidez, estender outras ou até mesmo integrar duas etapas em uma. Contanto que sejam aplicados os mesmos princípios - caso contrário afetaria os resultados - as alterações no tempo podem ser feitas. Estabelecendo essas condições, a FRM acredita que está proporcionando autonomia ao professor; em contrapartida, seduzidos pelo discurso inovador da metodologia, os professores se convencem de que têm liberdade para atuar. Rose explica como conduz suas aulas

Eu trago material à parte. Tem o material da Fundação também, mas eu já trabalhava com projeto e resolvi adequar. Trabalho uma vez por semana a leitura dos textos da Lia Luft, que é socióloga da revista VEJA para mostrar como está o país. Para mostrar os problemas atuais de corrupção. Toda semana eu trago um texto da Lia Luft e trabalho com os alunos. Depois da leitura do texto eles fazem uma redação sobre aquele texto que eles leram. E tem o Pequeno Príncipe também que é um livro que uso com eles para falar de amizade, de ética, de comportamento. Uma vez por semana a leitura do pequeno príncipe. Ah, música clássica também. Redação com música clássica. Eu chamo de “música e sentimento”. Eles vão ouvir a música (pausa). Eu tenho trabalhado com Vivaldi, Beethoven com os grandes da música clássica. Uma vez por semana, quando eles chegam da educação física agitados, eles ouvem a música e transmitem através de um desenho ou de uma redação o que eles estão sentindo naquele momento. Eu diria que é o meu trabalho que mais rende porque eles conseguem se expressar, fazem poesia, falam da dor que estão sentindo naquele momento, dos problemas com a família.

Neste trecho, identificamos uma ação autônoma da professora que merece destaque. Embora, receba a instrução de que os materiais da metodologia são suficientes, Rose percebe a necessidade de trabalhar com outras fontes. Contudo, a professora não identifica a diferença de suas ações no desempenho e interesse de seus alunos que a partir delas passam a falar de si, de suas necessidades e dificuldades.

Assim, mesmo que Rose adicione uma aula diferente da proposta na metodologia, o processo de sedução no qual está imersa dificulta o reconhecimento de suas ações autônomas. Ela, como as demais professoras entrevistadas, ainda faz parte de uma organização de trabalho hierarquizada, pensada por alguns e executada por eles. Entretanto, há elementos que não passam despercebidos, embora não sejam suficientes para implicar em mudanças. Dália nos dá um exemplo disso quando afirma: “Esse aluno pode não sair tão rico em conhecimento, que eu acredito que há uma defasagem de conteúdo em relação ao regular por conta desse professor ser unidocente e às vezes ele não domina tão bem a disciplina que ele não é habilitado”.

De fato, não se pode ensinar o que não se sabe, e isso deveria ser considerado impeditivo para que um docente assumisse a tarefa de conduzir o processo de ensino. Para Vigotski (2010), o professor é figura essencial no processo de ensino e seu conceito de aprendizagem mediada confere um papel privilegiado a esse profissional. Obviamente, não se adquire conhecimento só com os professores, uma vez que a aprendizagem é uma atividade conjunta, na qual as relações entre alunos devem ter espaço. No entanto, é o professor o grande maestro de todo esse processo; é ele quem lida com a arte de educar, usando no exercício disciplinado de sua arte instrumentos metodológicos, e suas ações devem ter planejamento e intencionalidade. Para Schmitz (2000, p.101):

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja qual for o seu nível.

Contudo, na Telessala o “planejamento é apropriado segundo a Fundação. Eles dão o passo a passo do que nós temos que fazer” (FLORA). Já Magnólia afirma que planeja pesquisando em casa “cada aula tem que ser planejada. Por isso também requer muito mais do professor justamente por ele não ser daquela área, ele vai ter que tirar as dúvidas dele, pesquisar e conseguir alcançar o objetivo”.

De acordo com Fusari (2008, p. 47), “[...] faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas”. Contudo, dentro das condições dadas aos professores na Telessala, o planejamento não se volta para o atendimento das necessidades do aprendiz, pois, ou o professor segue o manual recebido, conforme enunciou Flora, ou usa o tempo que dispõe para aprender o mínimo necessário dos conteúdos que não domina, para poder acompanhar o processo do aluno.

Nessas condições, entendemos que o professor fica incapacitado de interferir na zona de desenvolvimento proximal, pois essa exige de qualquer mestre “[...] a reestruturação do conhecimento que já domina”. Mas como reestruturar um conhecimento que não se domina? (GASPARIN, 2002, p. 49)

A afirmação das professoras pede uma reflexão a respeito da unidocência, condição na qual um professor ministra todas as disciplinas, independentemente de sua área de formação. A leitura que conseguimos fazer nos mostra que a condição de unidocente significa ser

reduzido a mero executor de uma metodologia que o secundariza. Para Vigotski (2010, p. 457) “Pensar que na escola do futuro o professor não terá nada a fazer equivale a imaginar que o papel do homem na produção mecânica irá reduzir-se a ponto de tornar-se nulo.”

Na Telessala, fica nítido que as ações das professoras são mínimas e estão voltadas para o que está posto no material didático. Sem autonomia e domínio do conteúdo, elas ficam impossibilitadas de desafiar o pensamento dos alunos. Essa condição pode impossibilitar que os adolescentes que frequentam as salas do Projeto Salto adquiram níveis mais elevados de conhecimento, os quais seriam possíveis aos adolescentes nesta etapa da escolarização, desde que os processos de ensino lhes permitissem apropriar-se dos complexos sistemas culturais que a humanidade vem produzindo ao longo de sua história.

Cabe destacar que não discordamos da ideia de que a educação escolar deva desenvolver nos estudantes a iniciativa de buscar por si mesmos novos conhecimentos, uma vez que, tal como o conhecimento, a aprendizagem também é intransferível, ou seja, não [...] há mais ninguém que possa aprender no seu lugar”. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 151). Entretanto, não acreditamos que aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que aprender com a ajuda do professor. Concordamos com Duarte (2001, p. 36) quando defende a importância de fomentarmos a autonomia intelectual investindo na “[...] transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

4.3 O CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO

Conforme vimos afirmando no decorrer deste estudo, a escola, dentre suas atribuições deve garantir a apropriação dos conceitos científicos. Partindo desse pressuposto, nossa preocupação volta-se para a forma como o conhecimento é apresentado no Projeto Salto. As disciplinas, nos anos finais do ensino fundamental, trazem desafios diferentes daqueles dos anos anteriores. A disciplina de Ciências, por exemplo, exige do professor um grande conhecimento para abordar informações de diferentes áreas das Ciências da Natureza.

Se considerarmos o professor como responsável pela organização do processo de ensino e pela apresentação do conhecimento aos alunos, veremos que no Projeto Salto seu papel é de coadjuvante. Diferente do que propõe Vigotski, na Telessala o estudante parece não sair dos limites dos conceitos cotidianos. Tal afirmação parte da análise das afirmações de Camélia que claramente evidencia que toda preocupação está voltada para a “autoestima” e não para o conhecimento.

Já na Telessala ele vai buscar. Você ensina ele a pesquisar, a ir atrás do conhecimento. [...] Então, esse trabalho de você explicar para eles é mínimo. Então eles que tem que correr atrás. [...] Então assim, não tem essa preocupação do aprendizado do conhecimento em si, é mais do resgate da autoestima deles. É por isso que tem muita dinâmica. Lá na formação toda aula tem uma dinâmica. No primeiro ano, todo dia tinha uma dinâmica, agora não, às vezes é um dia sim e outro não pra não ficar maçante.

Quando a professora afirma que “não tem essa preocupação do aprendizado do conhecimento em si, é mais do resgate da autoestima” suas palavras traduzem a secundarização do trabalho docente e a descaracterização da especificidade da educação escolar. Ou seja, ao desconsiderar que o grupo de adolescentes com os quais trabalha precisa e tem condições de acessar outros patamares de desenvolvimento por meio do domínio do conhecimento científico, a escola e os professores estão negando a estes jovens o direito ao desenvolvimento psíquico. Sem interferir na atividade psíquica desses adolescentes, não se ampliam suas capacidades de pensamento. Ao mesmo tempo, os estudantes são privados das ferramentas de luta no contexto da sociedade capitalista na qual o domínio do conhecimento representa também outras possibilidades de atuação social.

Defendemos aqui a importância da teoria de Vigotski, que defende a atuação do professor no decorrer do processo de ensino, auxiliando os adolescentes a desenvolverem as atividades de forma cada vez mais independente. Em outras palavras, intervir ou ensinar, do ponto de vista vigotskiano, implica em ter se apropriado do conhecimento científico para que durante o processo de mediação consiga tanto introduzir os adolescentes em novo universo conceitual como dar assistência e acompanhar nas tarefas. O ensino de Ciências, por exemplo, precisa contemplar a participação dos adolescentes, articulando conhecimentos, experimentação, observação, leituras e ações que estimulem o entendimento da ciência e para alcançar esses objetivos, precisa ser devidamente organizado.

Já sabemos que a intervenção docente auxilia nas relações entre o estudante e o objeto do conhecimento, mediação necessária ao desenvolvimento intelectual. Desta forma é imprescindível que os professores contribuam para que os estudantes dominem a linguagem própria de cada área de conhecimento.

Considerando que nossa intenção inicial, nesta pesquisa, era investigar especificamente o ensino de Ciências, perguntamos aos professores se enfrentavam dificuldade neste campo de conhecimento especificamente, principalmente porque nos anos iniciais esta área de saber pressupõe o domínio de outras áreas, como a química, a física a geociência entre outras. As palavras de Magnólia nos indicam que sim. No primeiro

momento, a professora afirma ter se identificado com o material de Ciências. Em seguida, faz uma afirmação que evidencia sua dificuldade no domínio do conteúdo.

Vou ser bem sincera contigo. Ciências eu gostei muito. Foi uma das disciplinas que eu mais gostei. Tive conhecimento de algo que já estava ultrapassado e eu não sabia a questão dos planetas por exemplo. As coisas foram evoluindo né. Então Ciências, eu adorei essa disciplina porque ela trouxe muitas coisas que eu não sabia. (MAGNÓLIA).

Em seguida, ao ser questionada sobre possíveis dificuldades com o ensino da disciplina, relatou:

[...] temos dificuldades com certeza. Principalmente quando chega naquela matéria de tabela periódica, chega nessa parte, quem não é da área tem um pouco de dificuldade. Quando vai entrando pra química eu tenho dificuldade só que procuro pesquisar. Eu sei que eu não consigo alcançar todo o objetivo. Mas é difícil, algumas partes sim. [...] Lógico que a gente sabe que nem todos vão sair com conhecimento 100 % como também no ensino regular que muitos saem sem saber nada. Às vezes eu me questionava “ Meu Deus do céu será que eles vão conseguir chegar lá? Vão saber a tabela periódica?” Mas às vezes eu vejo que o aluno do 9º ano chega no ensino médio sem saber a tabela periódica. Ele não tem esse conhecimento. Ele vai aprender lá, infelizmente chega lá e vai sofrer. Nem tudo é 100%. Mas a metodologia em si é boa. Então a metodologia trouxe um outro olhar.

Embora as dificuldades com o ensino de determinados conteúdos na área de Ciências e também em outras áreas não seja prerrogativa apenas dos professores unidocentes, como demonstrou a pesquisa de Costa (2010) ao indicar que a maioria dos licenciados não sabem ensinar o conteúdo “Tabela Periódica” ao concluir o curso, as afirmações de Magnólia confirmam as dificuldades dos professores formados no sistema disciplinar para atuar como unidocentes. O mais grave, porém, é que nem todos os professores ouvidos afirmam encontrar dificuldades no ensino de Ciências, pois consideram um conteúdo declarativo, de fácil assimilação a partir do livro, ou dos vídeos, conforme afirma Rose:

Eles mostram. Ontem mesmo eles mostram a experiência da batata com água oxigenada. A energia... A mistura do material químico. São fáceis as aulas de Ciências. E aí, aquelas coisas mesmo de responder no livro.... Eu passo para eles responderem em casa e no dia seguinte eu vejo.

Porém em relação ao ensino de Matemática, os professores são unânimes ao declarar suas dificuldades:

Só que o professor teria que ter um suporte em Matemática por exemplo. Se eu não sou professora de matemática ... Outro exemplo, se o professor tiver dificuldade com português, aí teria que ter um suporte em português. Eu já pedi muito a minha diretora daqui para contratar algum professor de matemática pelo Mais Educação. Mas ela ainda não fez. Não sei se ela vai fazer. Porque eu tenho dificuldade em matemática. Sempre tive desde novinha quando eu era aluna. Mas a metodologia é maravilhosa. Faz mudanças nesses meninos. (ROSE).

Tem que se planejar. Principalmente na matemática, porque eu não domino a matemática. Aí eu procuro a supervisora (da escola) e ela vai lá dar aula de matemática. Eu poderia chamar um professor, um colega que me apoiasse pra ir lá dar uma aula pra mim mas não tem. Aí eu vou e peço ajuda da supervisora. [...] Tem aluno que não sabe tabuada que não sabe ler e eu não fui formada para alfabetizar menino. Eu acho que em todas as escolas acontece esse tipo de coisa. (CAMÉLIA).

Eu corro pra todo canto. Todo mundo me ajuda. Não é porque a gente passou pelo ensino fundamental e médio que a gente vai lembrar de todos os assuntos. (FLORA).

Agora, em outra disciplina eu tenho muito mais dificuldades tipo matemática. Tenho muito mais dificuldades. Eu fico às vezes até com friozinho na barriga quando eu venho pra sala de aula porque você tem que ter domínio. Por mais que eles saibam que o professor ali é mediador ... Eu já digo: “Olha só eu não sou especialista da área. Nós vamos trabalhar juntos” Só que eles têm aquela visão que a gente tem que saber tudo. (MAGNÓLIA).

Os trechos das entrevistas destacados acima apontam para uma situação delicada, quando evidenciam que os professores responsáveis por intervir no processo de apropriação dos conhecimentos matemáticos por parte dos estudantes, não se sentem preparados para fazê-lo. Os sistemas simbólicos da linguagem matemática são elementos mediadores fundamentais no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, nas salas de aula do Projeto Salto, os professores indicam que não os dominam e ainda sofrem por não saber determinados conteúdos. Magnólia em sua fala representa bem esse mal-estar quando menciona sentir um “frio na barriga” nas aulas de Matemática. As outras professoras também anunciam o mesmo receio quando afirmam que pedem “socorro” a outros profissionais da escola.

Ao relatar as dificuldades com Matemática demonstram um sentimento de culpa e responsabilização por não conseguirem responder as dúvidas dos estudantes. Somando-se a isso, outras vezes são os próprios estudantes a apontar às professoras, agora tidas como incapazes, o fato de não saberem o conteúdo. “‘Eita, nem a professora sabe’ eles ficam falando às vezes. Eu digo ‘não, nós estamos aqui para aprender’” (MAGNÓLIA).

Não podemos ignorar nos fragmentos das entrevistas que trouxemos nesta seção as observações feitas pelas professoras Magnólia e Rose respectivamente, logo após se referirem às dificuldades com os conteúdos específicos: “Mas a metodologia em si é boa. Então a metodologia trouxe um outro olhar”; “Mas a metodologia é maravilhosa. Faz mudanças nesses meninos.” As afirmações nos soam como necessárias para enfatizar que, apesar das dificuldades, não cabem críticas ao Projeto. Conforme já apontamos anteriormente, o processo de sedução empreendido no processo formativo se assemelha à propaganda de um produto destinado ao amplo consumo no mercado educacional. Ao apresentar a metodologia como resposta aos problemas da educação, não se pode apresentar defeitos nesse produto, pois isso contraria a lógica que nos faz participar de algo inovador.

Outro aspecto fundamental para a discussão que nos interessa neste trabalho é a impossibilidade de o professor contribuir para os processos de apropriação dos conhecimentos sistematizados se ele não os domina. Ao ingressar na escola, o estudante deve assimilar conhecimentos diferentes daqueles aprendidos no cotidiano, e caberia ao professor ajudar nesta apropriação. Entretanto, os professores nos informaram que falta domínio dos saberes necessários e também compreensão adequada do papel da mediação. Ao reduzir o papel do professor a apenas indicar onde o estudante pode buscar o conhecimento, estando fisicamente presente, mas deixando de ensinar, os professores entendem estarem mediando a relação do estudante com o conhecimento.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural o processo de mediação requer intervenções deliberadas do professor que superem o ensino verbalizado, vazio de conteúdo. Ele precisa orientar a aprendizagem para aquilo que o adolescente é capaz de aprender, colocando-o em contato com o conhecimento por meio das diferentes linguagens próprias de cada área. Essa linguagem deve ser diferente daquela utilizada pelos estudantes fora do contexto escolar.

A linguagem, tão enfatizada por Vigotski, primeiramente utilizada apenas para comunicação e interação social, passa a ser, em fases mais avançadas de sua aquisição, instrumento do pensamento do indivíduo. Em outras palavras, a linguagem é de suma importância no desenvolvimento do pensamento, pois, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos,

[...] a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto, estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que tem em comum certos atributos.

A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

No Projeto Salto, as teleaulas é que têm um lugar especial. São elas que problematizam e introduzem conceitos abstratos em 15 minutos, cabendo ao professor estimular um trabalho cooperativo no qual tanto ele quanto o estudante aprendem em conjunto. Ou seja, o professor não domina e nem precisa dominar o conteúdo, pois esse deve adentrar a sala de aula por meio da teleaula. Ao afirmar que não tem domínio do conteúdo, e que está ali para aprender junto com os estudantes, Magnólia anuncia sua dificuldade, bem como evidencia uma ação pedagógica que se distancia da perspectiva vigotskiana que defendemos neste trabalho.

Conforme Facci (2003, p. 183), o professor tem o papel fundamental de contribuir com a aprendizagem dos estudantes organizando o ensino de maneira a atuar na zona de desenvolvimento próximo. Entretanto, para isso, é necessário que ele tenha domínio do conhecimento a ser ensinado, pois do contrário, “[...] ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos”.

De acordo com Sforni (2004, p. 72-73), assimilar saberes científicos “[...] não significa apenas a assimilação de novas informações, mas a possibilidade de produção de um sistema organizado, já que este dirige o pensamento para a própria atividade mental”.

Em tempos de *youtube*, as teleaulas podem não ser recebidas pelos estudantes com a mesma expectativa que provocava em turmas das décadas passadas para as quais foram produzidas. Ao falar a respeito das teleaulas de Ciências, Rose afirmou que “[...] São antigos. Mas são clássicos também né. Não houve mudança depois desses vídeos na questão da Ciência, da História. Assim, tem tudo pra trabalhar mas eu acho que faz um bom tempo que foi feito aquilo ali. Aquele material das teleaulas”.

De acordo com Rose “[...] está ultrapassado o material deles. Eles poderiam fazer um outro material, mais recente.” Já Camélia, formada em Ciências Biológicas, afirma que o material é antigo, alguns atores até já morreram porém,

É bom. Eu gosto. Como te falei, eu gosto pelos exemplos que ele dá. Eu falei “vou trazer uma cobra”, agora comecei a falar sobre vertebrados e invertebrados. Mas eu não tenho um animal para trazer aqui se eu fosse dar uma aula prática. Mas o vídeo tá ali mostrando. Então, não tem nem necessidade disso de ter uma aqui [refere-se a cobra] porque o vídeo já mostra tudo é bem explicativo.

Para Arroio, Diniz e Giordan (2005), um recurso audiovisual, seja ele vídeo, filme ou programa de televisão, por si só, não pode gerar conhecimento, nem mudanças de

comportamento nos estudantes, muito menos ocupar o papel do professor como orientador dos processos de aprendizagem. Assim, não discordamos de Camélia quando afirma que um vídeo pode suprir ausência de modelos vivos, como uma cobra, por exemplo. Contudo, a rotina diária de colocar um vídeo e sair de cena não é utilizá-lo como recurso, mas sim, ser substituído por ele. O discurso de Camélia nos dá a impressão de que as teleaulas falam por si não havendo necessidade de orientar e promover uma leitura mais abrangente e crítica das imagens a fim de ampliar os referenciais imagéticos dos adolescentes.

Essa constatação nos remete às análises das teleaulas de Química do Telecurso 2000 feitas por Souza, Francisco Junior e Martines (2011), que identificaram problemas conceituais, a maioria relacionados a desatualizações de terminologias ou excessivas simplificações de linguagem, tendo sido encontrados problemas graves, como conceitos equivocados cientificamente. Se o mesmo acontece com as teleaulas de Ciências Naturais, corre-se o risco de haver uma aproximação superficial do conhecimento. Como exemplificam

Quando o ácido é definido como sendo uma substância azeda ou é dito que os materiais prateados não enferrujam, as técnicas e teorias que viabilizaram a identificação dos ácidos ou de materiais resistentes à corrosão são ignoradas, como se tais substâncias pudessem ser identificadas apenas por tais características ou como se estas pudessem ser estendidas a todas as substâncias ácidas e resistentes à oxidação. (SOUZA; FRANCISCO JUNIOR; MARTINES, 2011, p. 8).

Para Vigotski (2010), quando o estudante não consegue estabelecer relações lógicas entre conceitos, teve uma assimilação vazia do conceito em si. O autor defende que um conceito não é um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória. Logo, é insuficiente apresentar-lhes um conceito com definição pronta. O exemplo dado por Chassot (1995, p.85) deixa bem nítida essa questão. Em seu estudo com estudantes do 1º grau, atual ensino fundamental, da zona rural do Rio Grande do Sul, observou que eles captam o conceito mais de memória que de pensamento, não podendo empregar de forma consciente o conhecimento assimilado. De acordo com ele, os estudantes “[...] sabiam o que são isótonos, mas não sabiam, por exemplo, por que o sabão faz espuma ou remove a sujeira, ou por que o leite derrama ao ferver e água não.”

Assim, a forma como são conduzidas as aulas no Projeto Salto, pela ausência de um professor com domínio do conteúdo, pode estar limitando o aprendizado dos adolescentes. De acordo com Vigotski, as possibilidades que o meio social oferece aos sujeitos interferem

diretamente no nível de desenvolvimento do pensamento, e a educação de qualidade é um fator crucial neste processo para o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores.

De acordo com a Fundação Roberto Marinho (2009, p. 5).

A proposta do Telecurso para o ensino de Ciências baseia-se no princípio da vinculação dos conteúdos científicos ao nosso cotidiano. Aborda fenômenos familiares, da vida social e do ambiente natural, apresentando os conteúdos curriculares e introduzindo o aluno no universo do saber científico. Conhecer esses fundamentos contribui para a realização tanto de tarefas simples, como ler um jornal ou assistir à televisão, quanto para desenvolver ações que exigem um conhecimento mais aprofundado, a exemplo das questões relacionadas à defesa do meio ambiente. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2009, p. 5)

O trecho acima aponta para uma realidade distante daquela descrita pelos professores. Logo, fica difícil afirmar que os conceitos espontâneos dos estudantes atingem outro patamar. Para Facci (2003, p.183) quando o professor não domina o conteúdo ele tem “ [...] grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencia do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.”

Consequentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, dependem diretamente da forma como o professor conduz a sua prática pode ficar prejudicado, uma vez que necessita de um profissional capaz de articular conhecimento cotidiano e conhecimento científico de maneira que os adolescentes se apropriem das formas mais elaboradas de conhecimento e tenham um salto para transformação de sua consciência. Mas como esperar que esse salto aconteça se o professor não tem domínio adequado do conhecimento a ser ensinado?

Ciências, Geografia e História estão envolvidas no dia-a-dia deles. Então, são assuntos que eles vivem. E nós temos um problema sério com relação aos adolescentes, da mulher, da gravidez (pausa) eu tenho na minha sala três alunas grávidas. Uma de 14 anos, outra de 15 e uma de 17. Então, esse pessoal não tem muita experiência. Acho que o material vem trabalhar isso aí. Trabalha o dia-a-dia. (FLORIANO).

A partir da fala do professor, percebe-se que ele entende Ciências do mesmo jeito que entende História e Geografia. Ou seja, como disciplinas de fácil assimilação e mais declarativas. Além disso, para ele, basta que o conhecimento escolar seja trabalhado com base no contexto cotidiano dos estudantes. Defendemos aqui que os exemplos do dia-a-dia são o ponto de partida no processo de construção dos conceitos científicos. Assim, uma aula não se

faz apenas com esses exemplos cotidianos. É preciso trabalhar o que está por trás deles em termos de conhecimento. Mais uma vez, “[...] trata-se de olhar o objeto de estudo com um olhar mais amplo e rico. [...] partir do cotidiano é demasiado reducionista; partir da prática social é mais amplo e significativo em termos educacionais” (SANTOS, 2012, p.58).

Em outras palavras, não se pode trabalhar apenas com aquilo que já está formado. É preciso exigir do estudante a utilização de capacidades que ainda não estão formadas, ou seja, que ainda estão na zona de desenvolvimento proximal, pois, conforme aponta Vigotski (2010, p. 509), “Cada um sabe que uma aprendizagem fácil demais e difícil demais é igualmente pouco eficaz”.

Assim, a aprendizagem deve fazer exigências mais elevadas, pois quando não se apresentam novas exigências, ou seja, quando não se trabalham conhecimentos que ampliem a capacidade de compreensão dos estudantes, a aprendizagem se limita ao nível de desenvolvimento atual. Logo, se os conteúdos disciplinares, na Telessala, continuarem a se limitar a requerer dos estudantes aquilo que já se formou em seu intelecto, o ensino se tornará inútil.

Sobre o ensino de Ciências e de outras áreas específicas Schroeder; Ferrari e Maestrelli (2010, p. 7-8) nos lembram que:

Os conhecimentos históricos e socialmente elaborados possuem um papel fundamental neste processo, entre eles, os tratados pelo ensino de Ciências, que só serão efetivos quando apontarem para o caminho do desenvolvimento. Em suas argumentações, Vygotsky defende a idéia de que a aprendizagem de uma área do conhecimento específica tem uma influência sobre o desenvolvimento intelectual para além dos limites de cada área.

E para o estudante produzir algo qualitativamente novo e não apenas aumentar a quantidade de informações já dominadas, os professores precisam dominar os conceitos científicos da área de conhecimento em que atuam e possuir conhecimento pedagógico do objeto de estudo:

[...] não devem ser somente capazes de definir para os alunos as verdades aceitas no âmbito da disciplina. Eles devem também explicar porque uma particular afirmação é dita garantida, e porque vale a pena saber e como isso se relaciona com outras afirmações. [...] as formas mais úteis de representação [...], as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações [...]. (SHULMAN, 1986, p.10-11).

Não podemos esquecer que o público alvo deste Projeto são adolescentes que possuem, de acordo com Vigotski, um desenvolvimento cognitivo diferenciado se comparado com o da criança, uma vez que é nessa etapa do desenvolvimento que ocorrem processos de novos de desenvolvimento do pensamento conceitual. Desse modo, o autor compreende que eles precisam de novas exigências, novas formas de interação, visto que a transformação dos conceitos concretos em abstratos é um processo extremamente complexo. No entanto, não se pode tomar consciência “[...] do que não possui nem dominar funções ausentes.” (VIGOTSKI, 2009, p. 343).

Verificamos, porém, por meio das afirmações dos professores que as aulas não atendem a essas exigências. A forma como está sendo apresentado o conceito de “invertebrado e vertebrado” é um exemplo disso, uma vez que está mais para uma noção figurada do que para um conceito científico propriamente dito.

Ah, também antes de passar a teleaula o professor tem que problematizar. Por exemplo, nós vamos falar sobre animais vertebrados e invertebrados aí eu vou ter que trazer algum questionamento e não vou dar a resposta porque eu vou ter que colocar o aluno pra pensar primeiro. [Por exemplo]: ‘Gente, será que cobra é vertebrado ou invertebrado?’’, ‘Será que cobra tem osso?’ aí, a gente não responde. Aí eles vão dizer ‘ Não! Cobra não tem osso.’ Aí digo, ‘Vamos ver?’ que é para indagar eles. Aí eles vão para teleaula. Aí assistem a teleaula depois a gente faz a leitura do olhar, de imagem, do que ouviu e sentiu.’ (MAGNÓLIA).

Chama atenção neste exemplo a simplificação com a qual é tratado o conceito nas perguntas levantadas pela professora, além de dirigir o pensamento dos estudantes para aspectos equivocados da definição conceitual. A compreensão mais ampla de um conceito implica sua inserção gradativa em um sistema de relações que implique em inserir novas informações em complexos sistemas em que insere qualquer conhecimento elaborado. E só é capaz de auxiliar os estudantes a compreender as normas que regem o sistema o profissional que também domina as referidas regras.

Embora os números de aprovação apresentados pela Secretaria de Educação e pela Fundação Roberto Marinho indiquem o sucesso do Projeto, o que é constantemente reafirmado pelos professores, há fraturas nesses discursos que aparecem em diferentes momentos das entrevistas, como podemos observar no trecho a seguir, quando a professora Camélia relata as críticas que “seus” alunos recebem na própria escola, quando apresentam dificuldades ao ingressarem no 1º ano do ensino médio.

Eles só questionam. Eu sempre penso “eu não vou me estressar com isso”. Porque é assim [reproduz a fala dos professores]: “são os alunos da Camélia”; “são os alunos da Telessala”; “Ah, porque eles saíram daqui eles não sabem nada”. Esse ano mesmo eu já me estressei.

Tais conflitos e dificuldades apontados por Camélia também surgem no relato de outros professores e talvez expliquem, a abertura de turmas do Salto para o ensino médio em 2016 bem como a decisão de algumas escolas em matricular os estudantes que passaram pela Telessala na mesma turma de ensino médio. Dália, dá um exemplo:

[...] toda turma que era do Salto a diretora colocou numa única turma para pode fazer esse acompanhamento do 1º ano. [...] Colocaram todos juntos para poder acompanhar melhor e saber né dos próprios professores se realmente valeu a pena. Será que esse aluno saiu realmente apto para o ensino médio? Pra fazer essa comparação com o regular.

Para nós, a ampliação do Salto para o ensino médio pode resultar no agravamento do processo de exclusão dos estudantes, principalmente se eles forem mantidos em um percurso diferenciado até o final da educação básica.

Se consideramos que o papel da escola, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é contribuir para o desenvolvimento da “consciência transformadora dos indivíduos”, buscando superar os limites dos “saberes da cotidianidade” em favor da apropriação dos conhecimentos clássicos, patrimônio da humanidade (MARTINS, 2011, p.55), precisamos questionar o investimento público em projetos como esse que claramente não contribuem para que a escola cumpra seu papel.

Logo, defendemos a importância de se olhar para os detalhes desta política educacional que, quando vista de perto, denuncia o quanto uma educação escolar sem qualidade, continua reproduzindo desigualdades sociais, tendo em vista o fato de os estudantes do Salto continuarem nos limites do que realmente têm capacidade de apreender bem como por enfrentarem dificuldades e preconceitos na continuidade dos estudos.

4.4 AFETO E COGNIÇÃO

Considerando que o Projeto Salto de correção de fluxo destina-se a estudantes que não estão frequentando a série correspondente à sua idade, ou seja, encontram-se em atraso escolar, é recorrente, tanto nos documentos orientadores do Projeto, quanto no conteúdo das entrevistas a afirmação de que esse público teria problemas com a autoestima e que o trabalho

pedagógico precisa voltar-se ao resgate dessa autoestima. Assim, ao longo das entrevistas ouvimos por várias vezes os professores afirmarem que o objetivo da metodologia não é levar o estudante “[...] para as séries seguintes como um grande conhecedor de conteúdos.” Mas sim “levantar o aluno, incentivar o aluno.” Uma vez motivado, com confiança em si mesmo, aí sim “ele vai se preocupar em estudar e aprofundar os conteúdos.” (FLORIANO).

Com este objetivo o papel do professor assume características específicas. Ele é alguém que ouve, que motiva e acolhe os rejeitados pelo sistema tradicional de ensino, tal como manda a metodologia:

Os alunos meus da turma passada estão inseridos no 1º ano do ensino médio. Poucos vêm reclamar que estão com dificuldade. Às vezes alguns vêm reclamar que o professor fulano de tal é muito rígido. Porque no Salto eles são tratados assim né... você ouve eles, eles falam, e ali não tem como. O professor só tem uma hora pra dar o conteúdo e sai fora. Então eles sentem falta da interação. Mas estão inseridos e tirando notas boas. A grande maioria né. Quando eu encontro eles eu percebo que eles estão normais, deixaram de ser anormais lá no meio do pessoal. (FLORIANO).

Resumidamente, é uma metodologia pra trabalhar com alunos que já foram, vamos dizer assim, rejeitados pelo processo normal de sala de aula. Eles não se adaptaram e essa metodologia com dinâmicas, círculos, vamos dizer assim, até uma dinâmica de amor mesmo porque a gente se apaixona pelos alunos. Todos os dias convivendo com os mesmos alunos, conhecendo mais de perto. Então é uma metodologia de amor, eu diria. A metodologia é perfeita. (ROSE).

De acordo Cabanach e Arias (1998) várias pesquisas apontam para o fato de que um estudante que já vivenciou várias experiências de fracasso na escola tende a ter uma baixa autoestima e “[...] conseqüentemente, tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às tarefas e em relação a si próprio.” Ao buscar, por meio de motivação, resgatar essa autoestima perdida pelo acúmulo de sucessivas reprovações, a metodologia Telessala da FRM indica, de acordo com Franco (2009, p. 326), uma compreensão de autoestima como uma “[...] visão positiva incontestável de si mesmo”, que depende apenas do estímulo externo e da crença nas possibilidades pessoais. Ou seja, como se fosse uma característica inerente e inalienável ao sujeito, que independe das condições em que se desenvolve. Em suma, dá a entender que investindo na autoestima por meio de aulas construtivistas dinâmicas e motivacionais nas quais não se considera a mudança de interesses nos adolescentes, irá resolver o problema da educação. (TAVARES, 2002, p. 04)

É como se a constituição do sujeito se desse pela avaliação que ele faz de si mesmo, como aponta Franco (2009, p. 331):

Esta avaliação acaba por influenciar a forma como esse sujeito irá agir, sentir e pensar o mundo e vice-versa. Temos aqui uma relação dialética, ou seja, ao mesmo tempo em que, na interação com os outros, se avalia e se objetiva no mundo, se é avaliado. [...] A construção de uma imagem positiva de si enquanto aluno não é a única forma de se avaliar, nem abarca todas as dimensões da imagem que se faz de si.

A mesma autora afirma que existe uma visão “romântica” que leva as pessoas a acreditarem ser possível criar um apreço por si mesmas, mesmo em condições precárias de ensino e aprendizagem. No discurso do Projeto Salto e dos professores ouvidos, está presente essa visão que desconsidera a real necessidade de crianças e jovens que vivenciam situação de não aprendizagem escolar. Ou seja, fala-se de autoestima sem considerar a rede de relações em que o sujeito se constitui. (FRANCO, 2009).

Acreditamos que o fracasso escolar é construído por uma multiplicidade de fatores. Para nós, a questão da autoestima está intimamente associada a um contexto amplo, que certamente carece de um olhar dentro de sua trama social. Portanto, discordamos da ideia da autoestima como fórmula mágica e defendemos que para se chegar a ela é preciso a apropriação de conhecimentos que empoderem o estudante, pois a apreensão que o estudante faz acerca da sua capacidade de aprender se reflete na sua conduta.

De acordo com Franco (2009), a autoestima surge por meio das diferentes formas pelas quais significamos as situações ao longo da vida, podendo adquirir uma tendência positiva ou negativa. O fracasso do ponto de vista afetivo “corresponde a processos de mediação pedagógica, cujo produto final geralmente é marcado por uma relação afetiva negativa – de afastamento – entre o sujeito e o objeto em foco”. Uma vez que a “[...] aproximação positiva entre o estudante e os conteúdos depende, em grande parte, da consciência que o mesmo desenvolve sobre o sucesso da aprendizagem.” (LEITE, 2012, p. 362).

Como vimos discutindo até aqui, o professor precisa, por meio da intervenção pedagógica, possibilitar que o estudante se aproprie com sucesso do objeto do conhecimento. Para que isso ocorra, a mediação precisa estabelecer uma aproximação positiva entre os estudantes e o conhecimento. No entanto, o que acontece na Telessala, de acordo com a fala das professoras, é uma relação direta, entre sujeito e o objeto real, concreto. E não uma relação mediada na qual há intervenção de um elemento intermediário, ou seja, os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, que funcionam como elementos mediadores que possibilitam interpretação dos objetos e situações do mundo circundante.

Logo, inquieta-nos constatar que, apesar da preocupação com a autoestima estar presente nas falas dos professores e no discurso oficial, ela está sendo tratada como se fosse dissociada da cognição, uma vez que o investimento da metodologia está apenas no campo “afetivo”. Seja realizada afetivamente ou não, a atividade educativa não pode ser reduzir a “reprodução da vida cotidiana” (ROSSLER, 2003, p. 232).

As emoções sofrem mudanças à medida que o conhecimento conceitual se desenvolve no estudante. Para tanto é necessário assumir uma postura que extrapole a noção difundida na Telessala de que o estudante é um sujeito que precisa ter sua autoestima resgatada sem conhecimento. Em outras palavras, é preciso ir além do que preconiza a metodologia, pois o professor deve suscitar a emoção do estudante e “ [...] preocupar-se com que esta emoção esteja ligada a um novo conhecimento” (VIGOTSKI, 2010, p.146).

Partindo desse pressuposto, defendemos que, de fato, a afetividade é o motor da ação e não pode ser trabalhada dissociada da cognição como está acontecendo na Telessala. A nosso ver, o que eleva a autoestima do estudante é fato de ele aprender e não apenas sua aprovação. É nas conquistas intelectuais que tanto o pensamento como a conduta do indivíduo sofrem mudanças positivas.

Conforme alerta Saviani (2011, p. 203), desde a Pedagogia Nova a “emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico impõe-se sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos”. Assim, por meio da unidocência, estimula-se a proximidade entre o professor e estudante como descrevem os professores, priorizando-se atividades coletivas, motivadoras e fáceis, de maneira que os estudantes possam realizá-las com “sucesso”.

Para funcionar de acordo com a concepção acima exposta, os professores precisam ter um perfil “diferenciado” adquirido durante a formação na metodologia. Assim, no lugar de professores que dominam as grandes áreas do conhecimento, a metodologia exige um estimulador e orientador da aprendizagem que trabalha com pequenos grupos, num ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos ricos. Conforme preconiza o ideário escolanovista e construtivista, o professor da Telessala precisa ser um “facilitador” da aprendizagem e estimulador da autoestima dos estudantes.

Nossa análise não tem o objetivo de afirmar que o aspecto emocional do indivíduo tenha menos importância do que outros aspectos no processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, a emoção não “[...] é um agente menor do que o pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 144). Desde a tenra infância os processos psicológicos afetivos e cognitivos sofrem influência do seu ambiente cultural e social. É “[...] a partir da relação com o outro, através do

vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo” (TASSONI, 2000, p. 14).

Porém, com o passar do tempo, as emoções evoluem e vão encontrando formas de expressões mais complexas entrelaçando-se a processos cognitivos. Na época escolar, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e de aprendizagem. “Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 11).

Contudo, as reações emocionais devem servir de ponto de partida ao trabalho educativo, nada menos do que isso. Queremos dizer com isso que o papel do professor é cuidar da qualidade da relação que vai se estabelecer entre estudantes e conhecimento, uma vez que as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador não são apenas de ordem cognitiva, antes também são afetivas. Nesse sentido, pode-se supor que no processo de internalização estão envolvidos ambos os aspectos. Ensinar implica não só intervir no processo de construção de conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito.

Sem exageros, concordamos com Leite (2012) que a qualidade da mediação determina a história futura da relação entre o estudante e um determinado conteúdo.

[...] é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas. (LEITE, 2012, p.362).

Entretanto, as questões da cognição e do afeto não podem ser consideradas separadamente. É preciso considerar que o desenvolvimento cognitivo também deve contribuir para avanços nos aspectos afetivos e vice-versa. Assim, não entendemos como possível o “resgate da autoestima” sem que os estudantes se sintam realmente capazes de avançar na apropriação do conhecimento.

Além disso, ensinar os estudantes não é tarefa incompatível com relações de afeto, de ambiente de respeito e de crescimento mútuo.

4.5 “PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM OU PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO?”²²

Ao longo desta seção, evidenciamos, em alguns momentos, como os professores da Telessala avaliam a metodologia. Seduzidos pelo discurso da FRM, são unânimes em dizer que ela é “maravilhosa” e “traz mudanças”. Na maioria dos discursos, a metodologia é a “heroína” que oferece abrigo para os ‘rejeitados’ pelo sistema ‘tradicional’ enquanto os estudantes são tidos como aqueles que não compreendem seu valor.

Em outras palavras, para os professores, a metodologia é boa. Se não funciona, é por conta das dificuldades em compreendê-la, ou mesmo por falta de interesse em aprender, por parte dos estudantes. Tal constatação se deu a partir dos trechos a seguir:

Se, cada um quiser. É igualzinho o EJA. O EJA a maioria das pessoas dizem assim: ‘o EJA é nas coxas’ mas se não for cada um buscar o seu conhecimento não adianta. Eu vejo isso como um EJA. Só que é aquilo tem que correr atrás. Como eu tava dizendo, o professor na Telessala é um mediador. Ele está ali como mediador e o aluno tem que buscar. Porque tem tudo para aprender: tem os livros, os DVDs, os dicionários, revistas tudo que você desejar. Um material muito rico. Mas se ele [aluno] não quiser não adianta é o mesmo que ter tudo e nada. O problema é o aluno. É buscar querer estudar. Porque está complicado. Agora, os alunos têm tudo e não querem estudar né? Tem tudo pra dar certo, mas eles não querem. (CAMÉLIA).

A metodologia é muito boa. Uma das coisas que eu gosto da metodologia é que ela desperta o aluno... . Infelizmente os meus [alunos] desse ano não têm essa consciência. Mas eu sempre tento mostrar pra eles qual o objetivo porque que eu tô fazendo isso pra ver se eles entendem. Só que eles não conseguem porque são muito preguiçosos (risos). (MAGNÓLIA).

As dificuldades são as condições do aluno né. Normalmente são alunos rebeldes. Eles já estão ali porque foram rebeldes, não estudavam, não fazem tarefa. Você tem que fazer um trabalho de conquista ali. (FLORIANO).

A primeira constatação que fizemos a partir dos trechos acima diz respeito à figura do adolescente problema: aquele que não tem interesse, que é preguiçoso. Essa constatação evidencia a visão naturalizada da adolescência como período difícil. Em um segundo momento, verificamos que os professores desconsideram as relações, práticas e interesses políticos direcionando para o estudante a responsabilidade pelo fracasso escolar, pois para eles – seduzidos pela metodologia - é o estudante quem determina suas escolhas. Ou seja, a

²² Título inspirado no texto da autora Marilene Proença (2002) intitulado “Problemas de aprendizagem ou problema de escolarização? Repensando o cotidiano escolar a luz da perspectiva Histórico-Crítica em Psicologia” por tratar de questões semelhantes, embora distantes temporal e geograficamente.

questão é individual. Assim, o estudante não aprende porque é indisciplinado, desmotivado ou desinteressado. Logo, “[...] nunca é a escola que reprova, que não ensina, que falha; a ênfase é sempre no aluno que é reprovado, que não aprende, que fracassa.” (PARO, 2001, p.47).

Para nós, essa concepção negativa desqualifica as classes populares e enxerga o indivíduo como isolado de seu contexto, o que acaba contribuindo para que problemas de defasagem idade/ano sejam vistos como culpa dos indivíduos que não têm interesse em aprender. Contudo, defendemos que a questão do desinteresse apontado pelos professores deve ser avaliada de forma ampla.

Os interesses dos estudantes mudam bastante na adolescência como consequência do desenvolvimento das funções psicológicas superiores sendo necessário compreender as razões pelas quais esse adolescente não atribui valor ao processo de ensino. Uma vez compreendidos os processos de subjetivação desses estudantes, será possível sugerir novas possibilidades de aprendizagem a quem não acredita mais na escola.

O problema é que, da mesma forma que se fala da autoestima desconsiderando a rede de relações do sujeito, também se deixam de lado questões como a desvalorização da escola na sociedade em que o estudante está inserido, sendo que este fator contribui para que o adolescente não atribua o devido valor ao processo educativo.

Não podemos ignorar que a redução e a simplificação de conteúdos na Telessala pode constituir-se em outra causa para o desinteresse de alguns estudantes, uma vez que não encontram, na aula, razões para dedicar seus esforços, por serem oferecidos conteúdos que não atendem as suas necessidades. Assim, além da mistura de teorias, da formação para seguir receitas prontas e a falta de domínio por parte dos professores, na Telessala, não se considera as reais necessidades do estudante, bem como o contexto no qual ele foi formado.

Tal descaso com as reais necessidades do público alvo fica evidente na fala de Camélia que compara a metodologia Telessala e a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em sua fala, ela anuncia o quanto ambas consistem em modalidades de ensino voltadas para aceleração de estudos de estudantes com história de fracasso escolar. A questão é que fica nítido que não há um olhar para as peculiaridades do público-alvo de nenhum dos casos. Ao fazer essa comparação, a professora demonstra que a escolarização oferecida tanto via EJA como na Telessala não considera as especificidades de seu público e nem é direcionada a ele. De acordo com Lima (2015, p.149):

[...] criou-se a ilusão de que o adolescente está sendo atendido em suas necessidades de aprendizagem na EJA, quando o que vemos é que a

modalidade na forma como está organizada e enfrentando os problemas que enfrenta, não atende nem o público adulto e nem o adolescente.

Conforme já mencionamos, a função da escola para o adolescente seria a de ampliar o universo de possibilidades, e isso não acontece quando se oferece o mínimo. Contudo, ressaltamos que a migração dos adolescentes para o Salto resulta do fracasso do ensino regular, e esse fracasso indica a precariedade do ensino oferecido que, a nosso ver, também compromete o desenvolvimento do adolescente. Cabe apresentar um dos trechos da fala de Camélia, que confirma o que queremos dizer aqui a respeito do fracasso escolar no ensino regular e valida o que afirmamos em subseções anteriores a respeito da exclusão tanto dos professores como dos estudantes dentro da própria instituição. Ela conta um episódio vivido com os demais colegas de trabalho, evidenciando o quanto essa nova configuração tem afetado as formas de viver dentro da escola.

Daí eu falei pra eles [para os professores]: ‘engraçado, antes de eles serem meus alunos eles passaram quatro, cinco anos na tua sala. Eu briguei sério. Tem gente que ficou com raiva de mim. Aí disseram: ‘ah, fulano não foi para o 1º ano’. Mas aí é o que eu falo, eles vão correr atrás do prejuízo deles.

Neste cenário, uma das grandes ilusões em torno da transferência dos estudantes para a Telessala é a de que eles terão possibilidade de acelerar seus estudos e abandonar os estigmas do fracasso. Porém, conforme evidenciamos na primeira seção de análise, e no trecho acima, a evasão e, às vezes, a não continuação do ensino médio, ainda são recorrentes e as causas apontadas pelos professores voltam-se para questões individuais, isentando a escola (e a metodologia) de qualquer responsabilidade pelo atendimento.

Além do mais é importante enfatizar que consideramos latentes as péssimas condições de trabalho na Telessala. Apesar de os professores trabalharem em sala de aula por 20h semanais, atendendo a uma única turma de 30 a 35 estudantes, situação oposta dos demais professores da rede de ensino que possuem dupla jornada para complementar os salários baixíssimos e turmas lotadas, eles não têm apoio pedagógico adequado e frequentemente passam boa parte do tempo dedicando-se a aprender os conteúdos das disciplinas que não dominam.

São 20 h. O restante é para planejamento. Por isso nós só trabalhamos um período porque o outro é para planejamento. Não quer dizer que a gente não planeja. A gente planeja em casa. Não venho aqui para planejar porque não rende. Porque se não, não dá conta de trabalhar todas as disciplinas. (CAMÉLIA).

O que acontece: a gente fica 20 horas em sala de aula. E nosso contrato é de 40 horas né. Essas outras horas é para o planejamento. Então, no Salto nós temos essa “vantagem” porque a gente fica 20 horas em sala e o restante é planejamento.[...] A gente não sai da faculdade sabendo tudo, mas você pelos menos tem uma noção. Nessas outras disciplinas não. Você tem que planejar. Na verdade, o professor tem que planejar em todas. A metodologia é esses olhares que a gente tem que ter e eu, tenho que assistir a teleaula antes dos alunos justamente para saber o que eu vou perguntar, o que eu vou problematizar. Tem que ser feito isso. Então, tem que ter muito tempo. (MAGNÓLIA).

Ressaltamos que não estamos tentando justificar a visão negativa sobre os estudantes, existente no ideário dos professores. Queremos apenas apontar que as próprias condições dadas aos professores na Telessala contribuem para reforçar essas ideias, pois, ao vender uma metodologia como fórmula mágica para a resolução do fracasso escolar, o Projeto as submete ao seu sistema de controle e sedução, e as professoras acabam tomadas pelo compromisso de resolver o problema da distorção sem refletir sobre suas condições de trabalho e sobre a aprendizagem dos estudantes.

Rose, por exemplo, não atribui diretamente a culpa aos estudantes. Em determinados trechos da entrevista, afirma que eles são especiais e que não conseguiram se adequar ao sistema tradicional.

São meninos especiais, muito inteligentes e eles não se adequam a forma normal. A escola quer que todos sejam iguais, mas não são. Eles são especiais, eles são diferentes, eles são muito inteligentes. Eles não aguentam ficar na sala de aula normal quietinhos na filinha esperando o professor falar. [...] A metodologia do Projeto é tranquila. Eu tenho dificuldade com as questões de desorganização da própria escola.

Aqui legitima-se mais uma vez o poder de sedução do discurso da metodologia. Convencida pelo discurso construtivista, Rose culpa a escola, mais precisamente, sua desorganização desta pelas dificuldades por ela enfrentadas. A esse respeito, Rossler (2003, p. 236) nos lembra que a “sedução pelas ideias e valores ideológicos difundidos pelo ideário construtivista consiste numa marca da alienação destes indivíduos”. Ao serem seduzidos pelas ilusões ideológicas que o construtivismo reproduz, os professores estão se comportando pensando e sentindo pelas suas motivações particulares.

A forma como as argumentações das professoras se apresentam supõem que aderir a esse ideário consiste em processos de revisão interior e de quebrar padrões internos rígidos.

Logo, Rose se incomoda com a forma como a escola, tida por ela como o problema, trata os estudantes da Telessala.

Eles gritam com os jovens. Eles maltratam. E isso me deixa muito triste porque eu trabalho de uma forma na sala de aula, com amor, com paciência, ouvindo e quando eles saem lá fora tomam o boné das cabeças. São muitas regras que agredem o adolescente. E constrange. É como se eu trabalhasse de uma forma e a escola de outra. Isso me deixa muito confusa. Eu fico sem saber o que fazer. (ROSE).

Todas as justificativas concentram-se no objetivo de defender a metodologia. Ora a culpa é do estudante, ora a culpa é da escola que não abraça o Projeto. Mas não vai além disso. Nesse aspecto, concordamos com Patto (2005, p.10) que os professores identificam “erroneamente o inimigo”. A questão é que Rose, assim como os demais professores entrevistados, foi instruída a endossar o credo escolanovista que pressupõe “[...] métodos sofisticados, escolas mais bem equipadas, menor número de estudantes em classe, maior duração da jornada escolar; se trata de uma escola mais agradável [...]”. Logo, “por que não implantar esse tipo de escola exatamente para as camadas populares onde supostamente a passividade, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem são maiores?” (SAVIANI, 1999, p.78).

Com respeito a nossa indagação central, percebemos que os professores entrevistados reproduzem um discurso alienante de um ideário que não admite falhas e, que as justificam culpabilizando os sujeitos que a elas foram empurrados. Em nenhuma medida apresentam algum nível de consciência da condição de inclusão apenas parcial dos adolescentes do Salto. Mais que isso, em alguns momentos atribuem a sua condição de fracasso ao desinteresse trazendo o caráter da responsabilização do indivíduo por esse fracasso, fato que traz à tona a ideologia de meritocracia na qual aos estudantes adolescentes foram dadas todas as oportunidades, eles é que não as aproveitaram em função de sua rebeldia, falta de motivação e interesse.

Mergulhados na lógica do aprender a aprender difundida nas orientações escolanovistas e seduzidos pelas promessas do Projeto, os professores não identificam as falhas no processo de ensino e as perdas sofridas pelos adolescentes. Estes percorrem a totalidade dos anos escolares sem acesso a uma efetiva formação, à medida que se deparam com um ensino de péssima qualidade. Aqueles que terminam o percurso, como verificamos na fala de uma das professoras, levam consigo as marcas de um processo de exclusão mais

estigmatizante que o anterior à medida que recebem diplomas desvalorizados que garante a eles mais uma vez, um lugar em salas separadas.

Desse modo, tal política educacional, a nosso ver, continua garantindo acesso à escolarização de forma precarizada, uma vez que não garante a emancipação e desconsidera a condição social e econômica dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar o desenvolvimento do Projeto Salto de correção de fluxo, em Porto Velho – RO, analisando para isso os documentos orientadores do programa e as entrevistas realizadas com seis participantes envolvidos diretamente no desenvolvimento do Projeto: professoras e responsável pela organização do Projeto na CRE.

Fundamentamo-nos, para o estudo, nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, tanto no que se refere aos processos de aprendizagem e desenvolvimento na adolescência, quanto no papel da escolarização como imprescindível à apropriação da cultura elaborada como mediadora no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Como procuramos mostrar ao longo do nosso estudo, o Projeto Salto de Correção de Fluxo é uma política educacional que se caracteriza como parceria público-privada; é uma produção da Fundação Roberto Marinho, que desenvolveu vídeo-aulas e uma metodologia própria para oferecer escolarização para estudantes em atraso escolar, utilizando-se de professores unidocentes que recebem formação específica para atuar com a metodologia Telessala.

O convênio estabelecido entre o governo do estado por meio da Secretaria da Educação e a FRM, estabelece responsabilidades de ambas as partes e, neste acordo, a formação docente e o acompanhamento ficam ao encargo da Fundação, cabendo ao estado organizar as turmas, as equipes multidisciplinares de apoio aos professores e fornecer o material necessário ao funcionamento das aulas.

Por meio deste Projeto, o estado de Rondônia tem garantido àqueles que se encontram em atraso escolar, a oportunidade de acelerar seus estudos. Contudo não podemos afirmar que essa medida tem cumprido a obrigação formal de garantir a eles o acesso a um ensino de qualidade.

Desde sua implementação no ano de 2013, o Projeto Salto tem apresentado um percentual de quase 100% de aprovação dos estudantes que chegam ao final da etapa que frequentam, resultado esse semelhante àqueles apresentados em outros estados brasileiros. Sua estrutura fundamentada na ideologia neoliberal reduz a intervenção do estado na definição do currículo, na formação de professores e na definição da metodologia a ser trabalhada em sala. Por ser pensada em outras instâncias e apresentar um discurso sedutor sobre o futuro da educação, a metodologia aplicada no Projeto é recebida com entusiasmo pelos professores, que aceitam sem questionar as ideias oriundas do construtivismo, que se

configura, neste contexto, como principal fundamento da Telessala, utilizando-se dos argumentos que sustentam a pedagogia do “aprender a aprender”.

Os professores, seduzidos pelo discurso construtivista, que defende a construção do conhecimento pelos estudantes, apontam como valorativamente mais importante a aprendizagem construída pelo sujeito em detrimento daquela obtida por meio do ensino realizado pelos professores. A valorização da atividade dos estudantes, bem como a recomendação de que se crie um ambiente afetivamente mais favorável ao desenvolvimento de uma autoestima positiva por parte dos estudantes contribuem para a adesão acrítica dos docentes que não percebem nesse discurso a secundarização do trabalho docente e a consequente desvalorização de sua profissão.

Logo, o que acontece no Salto é uma adesão alienada tal como mencionado por Rossler (2003, p. 273). De acordo com este autor, a prática educativa, quando guiada por teorias sedutoras e modismos teóricos resulta de um posicionamento alienado de pensamento carente de uma reflexão aprofundada, crítica e consciente “[...] sobre os vários aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos”, envolvidos na adesão. Uma vez apropriadas de forma alienada, essas atividades trazem prejuízos tanto para professores como para estudantes, bem como para a sociedade de forma geral.

Uma vez fundamentada no construtivismo, a metodologia Telessala apresenta como um de seus principais lemas a autonomia intelectual dos indivíduos. Contudo, existe uma contradição neste lema, pois, ao secundarizar o trabalho dos professores, ao negar o conhecimento científico em sua formação, em nada contribui para a autonomia intelectual nem dos professores nem dos estudantes, pois, para que o professor possa encaminhar o aluno para essa autonomia, antes ele precisa gozar dela.

Assim, o foco do Projeto Salto, aqui tido como política de compensação, não está na aprendizagem de conceitos científicos e consequente autonomia intelectual dos sujeitos, mas sim na garantia do acesso à escola e progressão na escolarização, mesmo sem a aquisição dos conhecimentos mínimos para isso, mas atingindo as metas estatísticas de eliminação do ônus financeiro e moral deixado pela distorção idade/ano no estado.

De acordo com os dados apresentados nas seções três e quatro desta dissertação, esperamos ter evidenciado que a metodologia adotada pelo Projeto prioriza os conhecimentos espontâneos dos estudantes, sem contribuir para que eles avancem em direção ao domínio dos conhecimentos científicos, os quais são responsáveis por mediar os processos de desenvolvimento mental para patamares mais elevados. De acordo com as entrevistas realizadas com os professores, a prática docente no Salto é regida pela cotidianidade e pelo

imediatismo. Não estamos querendo aqui, desconsiderar o valor dos conceitos espontâneos e dos exemplos cotidianos utilizados por alguns professores do Salto, para trabalhar com os conteúdos escolares. Pelo contrário, na adolescência como período de fundamental importância no desenvolvimento psicológico, os interesses mudam e, por isso, tornar a aula mais atrativa por meio da exploração de conceitos espontâneos é um ótimo ponto de partida, porém o ponto de chegada do processo de escolarização deve ser a apropriação dos conceitos científicos, conforme nos ensina Saviani (2003) e Vigotski (2009)

Neste sentido, quando os professores afirmam enfrentarem dificuldades para ministrar aulas de Matemática, por exemplo, estão nos indicando os severos limites no processo de escolarização a que estão sujeitos os jovens que frequentam o Projeto Salto. De acordo com Facci (2003), um professor que não tem domínio adequado do conhecimento a ser ensinado não consegue promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. Assim, cabe destacar que, apesar do alto índice de aprovação no Salto, os professores apontaram problemas vivenciados por eles, tanto em relação à inexistência de apoio especializado às suas dúvidas quanto aos conteúdos não estudados em seus cursos de formação, quanto na reinserção dos estudantes no ensino regular, após a conclusão de sua participação no Projeto Salto.

Segundo os professores ouvidos, a equipe multidisciplinar que deveria apoiá-los, nunca foi organizada e durante a formação recebida para atuar no Projeto o foco está na metodologia e não nos conteúdos a serem ensinados.

A criação de turmas de ensino médio no Projeto Salto, por sua vez, aponta para a dificuldade de acompanhamento dos estudantes egressos do ensino fundamental nas turmas regulares, indicando a precariedade do ensino recebido.

Desta forma, os dados nos permitem afirmar que, tanto professores, quanto estudantes vivenciam processos de segregação no interior da rede de ensino, pois constituem um coletivo à parte, muitas vezes objeto de discriminação. Conforme nos questiona Facci (2003) como podemos exigir do docente que garanta a apropriação de novos conhecimentos aos estudantes “[...] se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber?” (p. 183).

Submetidos aos discursos que sustentam a superioridade de propostas elaboradas por especialistas, sem espaços de formação e discussão mais amplos que estimulem a crítica ao pensamento cotidiano hegemônico, os professores assumem o discurso corrente de culpabilização dos próprios estudantes quando são defrontados com a necessidade de explicar

por que alguns jovens desistem do Projeto, ou não correspondem às expectativas de rendimento escolar.

Tal questão tem que ser vista sob uma ótica mais ampla, que considere as variáveis históricas e sociais (e não somente individuais) que contribuem para produção dessa problemática, uma vez que o aluno não é responsável pelas dificuldades que enfrenta. A produção de contingentes cada vez maiores de estudantes que não aprendem, ou não se envolvem com os processos de escolarização, precisa ser entendida no contexto da sociedade que os produz, e não apenas na relação individual dos sujeitos com a escola ou com suas famílias. Assim, a escolarização que não considera as especificidades do público a que se destina, que subestima a capacidade desses jovens, que não questiona a precariedade da proposta pedagógica, pode estar ela própria contribuindo para que esses jovens não vejam significado naquilo que lhes é oferecido sendo pouco contributiva para permanência dos estudantes no espaço escolar.

A dualidade com que são tratadas as questões da afetividade e da cognição no processo pedagógico merecem destaque entre os dados analisados. Percebemos que uma das ideias que sustenta o Projeto é a necessidade de elevar a autoestima dos estudantes como condição para aprendizagem. Porém se considera que a autoestima dos estudantes pode ser elevada por meio da atenção aos seus interesses imediatos, à criação de um espaço de diálogo entre professores-estudantes e entre os próprios estudantes ou mesmo com a aprovação sem a correspondente ampliação dos conhecimentos aprendidos. De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, afetividade e cognição estão interligadas. Segundo Tassoni e Leite (2010, p. 15), Vigotski assumiu uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções:

[...] as transformações das manifestações afetivas ocorrem em função do nível de entendimento que o sujeito tem da situação que as produz. Isso envolve a elaboração de sentidos e significados conforme a conscientização que se tem do contexto apresentado. Afirma que a qualidade da mediação evoca experiências emocionais que determinam o tipo de influência que o ambiente exercerá no desenvolvimento cognitivo. Explica que as formas mais refinadas e complexas de ação só serão apropriadas por um sujeito se este estiver em relação com outras pessoas mais experientes que possibilitem essa vivência. Em ambientes em que apenas os aspectos mais rudimentares do comportamento humano são experienciados, os atributos e características mais refinadas não poderão desenvolver-se.

Assim, entendemos que a elevação da autoestima dos estudantes deve ser decorrência da vivência de novas experiências em que os estudantes possam, prazerosamente, aprender conteúdos novos, sendo desafiados a desenvolverem capacidades ainda não desenvolvidas. O

prazer advindo dessas conquistas, com certeza impulsionará o desejo de aprender e, mais do que isto, ampliará as capacidades de compreensão do mundo e dos conhecimentos a serem aprendidos.

Por fim, podemos afirmar que a preocupação com a manutenção dos estudantes na escola, oferecendo-lhes escolarização adequada às suas necessidades em relação à idade e ao ano em que se encontram é válida e significa um investimento positivo no campo das políticas educacionais. Entretanto, não podemos afirmar que o ensino oferecido por meio dessa política esteja garantindo o direito à educação nas condições requeridas pela aprendizagem de jovens adolescentes que lhes garanta a emancipação humana.

Continua, portanto, sendo um desafio para a educação em Rondônia e no Brasil, garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados capazes de ampliar as capacidades de pensamento possíveis na adolescência, contribuindo para a inserção desses jovens na cultura das gerações precedentes. Por isso, nossa defesa é de que o acesso à escola seja também a garantia da apropriação de conceitos científicos, uma vez que o aprendizado desses conceitos é considerado fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam, bem como para superação da condição de marginalização. Nossa intenção também, considerando a posição que ocupamos de professoras-pesquisadoras, é chamar a atenção para a importância do professor no processo de apropriação desse conhecimento científico, bem como da universidade enquanto instituição social a quem compete formar profissionais socialmente críticos e responsáveis por contribuir com a construção de uma sociedade que se deseja justa.

Defendemos que essa apropriação de conceitos científicos deve acontecer ainda no ensino regular para que os adolescentes não sejam encaminhados para a Telessala. Acreditamos que a adoção de medidas para corrigir o fluxo escolar tenta remediar um problema que deveria ter sido enfrentado no ensino público regular, que, infelizmente, ainda não tem conseguido garantir a aprendizagem a esse público, tal como evidenciam os exames nacionais de avaliação do ensino fundamental.

Dado o caráter público da educação, é importante apontar para a necessária colaboração e articulação entre a universidade como instituição formadora dos profissionais que atuam na educação básica e as escolas públicas que atendem os estudantes do ensino fundamental e médio. Se esta parceria for estabelecida, aperfeiçoa-se a formação e, ao mesmo tempo, é possível produzir formas mais apropriadas de enfrentamento das necessidades educacionais do estado, sem que para isso seja necessário recorrer à iniciativa privada, cujo interesse é o lucro e não a garantia de desenvolvimento dos seres humanos em formação.

A formação crítica dos professores, sem descuidar da necessária formação teórico-metodológica, pode contribuir para que esses profissionais sejam capazes de analisar o que se apresenta por trás dos discursos de superação das desigualdades educacionais por meio de projetos que desvalorizam a docência e que garantem uma inclusão perversa aos excluídos ao fornecer-lhes a certificação de conclusão da escolaridade sem garantir-lhes o necessário acesso ao conhecimento que permite lutar por melhores condições de vida em uma sociedade altamente seletiva e excludente.

É importante também apontar para a sociedade e seus governantes que são necessárias novas prioridades na melhoria da educação pública. Se é no ensino regular que os estudantes reprovam, é lá que precisa ser investido e não continuar permitindo que as reprovações ou abandono da escola gerem as distorções para depois disso investir em projetos de correção. A produção de estudantes reprovados e desistentes alimenta a compra de projetos como este, para o qual são destinados recursos públicos para a oferta de ensino precário que não soluciona os problemas da educação brasileira.

No caso específico do Salto, chegamos à conclusão de que o ensino oferecido por meio dele, atende de forma desigual a um público já excluído da escola regular. Ao secundarizar o trabalho docente e relegar à própria sorte os estudantes que devem construir o próprio conhecimento, esse Projeto não cumpre o papel que se espera da escola, ou seja, instituição à qual compete o ensino dos conhecimentos “[...] acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.” (SAVIANI, 1999, p.18). Assim, em lugar de salas confiadas a professores que dominam grandes áreas do conhecimento, capazes de ser os interlocutores na relação entre os estudantes e o conhecimento, a Telessala se organiza centrada no aluno que se conduz pela atividade livre. Conforme alerta Saviani (1999), subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada em métodos e processos e despreocupada com o ensino de conhecimentos científicos, essa metodologia contribui para o rebaixamento do ensino destinado aos estudantes mais pobres não garantindo a apropriação das objetivações genéricas de modo igualitário como é feito pelo ensino destinado às classes dominantes.

Após essas constatações, finalizamos esse trabalho certas de que ainda há muito a ser investigado em se tratando do Projeto em questão. O Projeto Salto é novo no estado e a cada ano recebe mais adolescentes que precisam ser ouvidos, de modo a saber o que eles têm a dizer sobre sua ida para o Projeto e como eles analisam o ensino ao qual estão tendo acesso. Pelas limitações do tempo estabelecido para o mestrado, ouvimos os professores, mas deixamos como sugestão para futuras pesquisas ouvir os adolescentes estudantes também.

Além do mais, como constatamos, o Projeto se expandiu para o ensino médio, e essa expansão pede novas investigações a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem.

Desejamos também que as contribuições deste trabalho inspirem e auxiliem mais pesquisadores interessados em processos de aprendizagem e escolarização, bem como pela potência explicativa da Psicologia Histórico-Cultural no que se refere à educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V.M.V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <[Http://www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)>. Acesso em: 4 dez.2015.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ARROIO, A.; DINIZ, M.L.; GIORDAN, M. A utilização do vídeo educativo como possibilidade de domínio da linguagem audiovisual pelo professor de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 5. 2005, Bauru. **Atas...** Bauru: Abrapec, 2005. p. 1-10.

ARROYO, M. Construtivismo: teoria séria. Moda preocupante. **AMAE Educando**, n. 238. p. 13-15, set. 1993.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia histórico cultural. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.**, v.11, n.1, p. 63-76, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:< <http://www.portal.mec.gov.br>,> Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

CABANACH, G. R.; ARIAS, V. A. Características afectivomotivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. In: SANTIUSTE BERMEJO, V.; BELTRÁN LLERA, J. A. (Org.). **Dificultades de aprendizaje**. España: Editorial Síntesis, 1998.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da Psicologia escolar**. 2010. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

CENCI, A. O conceito de trabalho em Vygotsky: apropriação e desenvolvimento das proposições de Marx/Engels. **Trabalho Necessário**, ano 10, n. 15, 2012.

CHASSOT, A.I. **Pra que(m) serve o ensino?** Alternativas para um ensino (de química) mais crítico. Canoas: Ed. da ULBRA, 1995.

CHAKUR, C. R. S. L.; SILVA, R. C.; MASSABINI, V. G. **O construtivismo no ensino fundamental:** um caso de desconstrução. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t203.pdf>>. Acesso em: 09 dez.2016.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COSTA, N. L. da. **A formação do professor de ciências para o ensino da química do 9º ano do ensino fundamental:** a inserção de uma metodologia didática apropriada nos cursos de licenciatura em ciências biológicas. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica) - Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Duque de Caxias, 2010.

CUNHA, E. F. da. Programa das classes de aceleração de aprendizagem: quem são seus atores? **Pesquisa e Criação**, n. 5, p. 594-606, 2006.

DALLABONA, K.G. **O ensino de ciências nos anos iniciais:** a construção do conhecimento científico a partir de uma sequência didática para estudo das formigas. 2013. 174f. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências naturais e matemática)- Universidade Regional de Blumenau-FURB, Blumenau, 2013.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não Entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-626, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea). Disponível em:<<http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Vigotski%20e%20o%20a%20prender%20a%20a%20prender.pdf>> Acesso em: 02 nov.2015.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 218f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1998.

FRANCO, A. de F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas,, v. 13, n. 2, p. 325-332, 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 out. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 23 out.2016.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, C. C. R. et al. **A iniciativa privada na educação pública: o caso do Programa Acelera Brasil**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em:
<<http://bit.ly/1PqNF31>>. Acesso em: 02. maio. 2016

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Percentual de aprovação**, 2013a. Disponível em:
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/workshop/2-1/confinteavi_ws2-1_fundacao-marinho_pt.pdf> Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. **Incluir para transformar: metodologia Telessala em cinco movimentos**. Concepção e supervisão pedagógica de Vilma Guimarães. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013b.

_____. **Proposta do Telecurso para o ensino de Ciências**. 2009. Disponível em:<http://ftp.futura.org.br/Publico/Travessia/Andrea%20Castro/AUT_forma%E7%E3o_EF_Ciencias_SAIDA_menor.pdf>. Acesso em: 05 dez.2015

_____. **site oficial da Fundação Roberto Marinho**. 2016. Disponível em:
<<http://www.frm.org.br/a-fundacao/>>. Acesso em: 20 dez.2015

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf> Acesso em: 27 nov. 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico – crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007.

GEHLEN, S. T et al. **Freire e Vigotski no contexto da educação em ciências: aproximações e distanciamentos**. 2010. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ciencias/Artigos/Freire_Vigotski_cienc.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

GEMELLI, D. M. de S.; ZIBETTI, M. L. T. Ampliação da jornada escolar e qualidade da educação. In. URNAU, L. C.; PACÍFICO, J. M.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.) **Psicologia e políticas públicas na Amazônia: pesquisa, formação e atuação**. Curitiba: CRV; Porto Velho: EDUFRO, 2014. p. 45-56.

GEMELLI, D. M. de S.; ZIBETTI, M. L. T.; PACÍFICO, J. M. Programa Mais Educação: um olhar da psicologia sobre a ampliação da jornada escolar. In. ZIBETTI, M. L. T, SOUZA, M. P. R de; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Psicologia, políticas educacionais e escolarização**. Florianópolis: Pandion, 2015.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais**, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 29 out. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Séries históricas e estatísticas**. 2013. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Cidades – Rondônia, Porto Velho**. 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=110020>> Acesso em: 17 dez. 2014.

KAWAKAMI, E. A. **Educação de Jovens e Adultos no ensino médio: a implementação da telessala sob o olhar avaliativo dos alunos**. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, 2007.

LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá: Eduem, 2014. p. 15-44.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. 2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em: 02. Dez.2015.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, L. V. C. **Pisando em campo minado**: a escolarização de adolescentes na educação de jovens e adultos. 169 f, 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: <<http://www.mapsi.unir.br/?pag=estatica&id=1983&titulo=%3Cb%3EDisserta%E7%F5es%3C/b%3E>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

LOPES, F. R. Programas de melhoria da qualidade de ensino na rede pública estadual em Porto Velho. In: SEMINÁRIO FINAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS E TRABALHO VOLUNTÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 21., 2012, Porto Velho - RO. **Anais...** Porto Velho: [s.n.], 2012.

LORDÊLO, J. A. C; ROSA. D L; SANTANA. L. de A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista FACED**, Salvador, n.17, p.13-33, 2010.

LORDELO, L. da R. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 537-544, Dez. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade. Campinas**, v.25, n.89, 2004. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_aartex7pid=S0101-73302004000400005&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em 10.nov.2016

LURIA, A. R. **A construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACEDO, M. D. C. S. R. **A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

MARCONDES, N. A.V; BRISOLA, E. M. A. Análise Por Triangulação De Métodos: Um Referencial Para Pesquisas Qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p.201-208, 2014.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.

MARTINS, I. M, Pedagogia Histórico-crítica e psicologia Histórico-Cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação). 43-57p.

MASCAGNA, C. G. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MASCAGNA, G. C; FACCI, M. G. D. (2014). A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural. In Z. F. de R. G. LEAL, M. G. D. FACCI & M. P. R. de SOUZA (Org.). **Adolescência em foco**: Contribuições para a Psicologia e para a Educação. Maringá, PR: EDUEM. 45-70p.

MASSABINI, V.G. O construtivismo na prática de professores de Ciências: realidade ou utopia? **Ciência e Cognição**, v.10, p. 104-114, 2007.

MAZZEU, Lidianete Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores. Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).147-165p.

MEC/INEP. **Indicadores educacionais**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 23 nov.2014.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. Reflexividade como étnos da pesquisa qualitativa. **Ciênc. Saúde Coletiva**. v. 19, n. 4, p. 1103-1112, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232014000401103&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 25 ago. 2015.

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000. 23- 40p.

NASCIMENTO, E. F. **Inclusão excludente**: a experiência do Projeto Poronga à luz da Psicologia Histórico-Cultural. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 17 ed. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J. (Coord.); KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. 16-24 p.

PATTO, M. H. S. Introdução. **Exercícios de indignação**: escritos de Educação e Psicologia. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERINETTO, A.; SILVA, C. S. S. ; KOHL, C. ; SILVA, I. C. . Análise da implementação do Projeto Simbiose Industrial no Rio Grande do Sul. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS, 7., 2016, Porto Alegre/RS. **Anais...** Porto Alegre: [s.i.], 2016.

PERONI, V.M.V. A parceria entre sistemas públicos de educação e o Instituto Ayrton Senna: implicações para o trabalho docente. In: XVIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/ CONE SUL, 18., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

PICANÇO, A. A. **Educação a distância e outros nós**: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo Sesi na Bahia. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2002.

PIRES, C. M. C. Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Educação matemática em revista. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, São Paulo, n. 11a, p. 44-56, abr. 2002.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar a luz da perspectiva Histórico-Crítica. In. OLIVEIRA, M.K; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C (Org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RIPPER, A. V. Significação e mediação por signo e instrumento. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 25-30, abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 nov. 2016.

RONDÔNIA. **Processo Administrativo nº 01.1601.00079-00/2013/SEDUC/RO**. 2013. Diário oficial de Rondônia nº 2206. Disponível em: <http://www.diof.ro.gov.br/data/uploads/2013/04/doe_29_04_2013.pdf>. Acesso em. 30. jan.2016.

_____. **Projeto de correção de fluxo escolar na rede pública estadual de ensino de Rondônia**. 2012. [digitado].

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria n.º 3736/2015 GAB/SEDUC**. Implanta projeto de correção de fluxo escolar nas classes de aceleração de aprendizagem-CAA nas escolas da rede publica de ensino, por meio da metodologia Telessala e curso Telecurso da fase final do Ensino Fundamental Regular e EJA. Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação, 2015.

ROSSLER, J.H. **Sedução e modismo na educação**: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. 292f. Tese (Doutorado) — Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SANTA, F. D ; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural . **Kínesis**, v.VI, n. 12, p. 1-16, 2014.

SANTOS, C. S. dos. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do IPÊ (autores associados), 2012.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A C. G (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SCHIMTZ, E. **Fundamentos da didática**. 7 ed. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

SCHROEDER, E; FERRARI, N. MAESTRELLI, S. R. P. A construção dos conceitos científicos em aulas de Ciências: contribuições da teoria histórico-cultural do desenvolvimento. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.3, n.1, 2010, 21-49 p.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2015.

SFORNI, M. S. F. Os conceitos científicos na formação do pensamento teórico. In: _____. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM, 2004.

SOUSA, S M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 119, p. 175-190, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SOUZA, C. L.; FRANCISCO JÚNIOR, W. E.; MARTINES, E. A. L. M. Vídeos educativos para o ensino de química: alguns apontamentos sobre o telecurso 2000. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 8., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: ENPEC, CIEC, 2011.

SHULMAN, L. **those who understand: knowledge growth in teaching**. educational researcher: washington, v. 15, n.2, february, 1986. 4-14p.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em:< <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>>. Acesso em: 02.maio.2016

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. . A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6865--Int.pdf>> Acesso em: 14.nov.2016

TAVARES, M. **Auto-estima: o que pensam os professores?**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

TEIXEIRA, F. M. Fundamentos teóricos que envolvem a concepção de conceitos científicos na construção do conhecimento das ciências naturais. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 121-132, 2006.

TREVISIO, V. C ; ALMEIDA, J. L. V. Conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. *Cadernos de educação: ensino e sociedade*, v. 1, p. 256, 2014

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VIEIRA, V. A. M. de A.; SFORNI, M. S. de F. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 45-58, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Paidologia del adolescente problemas de la psicologia infantil**. Obras escogidas IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WEFFORT, M. F. A aventura de ensinar, criar e educar. In. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2.ed. São Paulo: Espaço pedagógico, 1996.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.**, vol.28, n.101, 1287-1302p. 2007.

ZIBETTI, M. L. T; LOPES, F. R. Políticas educacionais e alfabetização: um estudo em Rondônia. In: SCHLINDWEIN, V. D.C. (Org.). **Interfaces da psicologia com a educação, a saúde e o trabalho**: leituras. Porto Velho: EDUFRO, 2014. p. 57-73. Disponível em: <http://www.edufro.unir.br/submenu_arquivos/1096_livro_psicologia_org._vanderleia.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

SRª COORDENADORA DO PROJETO SALTO DE CORREÇÃO DE FLUXO

Meu nome é Patrícia Guedes Nogueira, sou aluna do Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. Venho por meio deste, solicitar sua autorização para que as Escolas Estaduais do município de Porto Velho (RO) que têm implantado o projeto Salto de correção de fluxo, e que se disponham voluntariamente, participem de nossa pesquisa intitulada “O ensino de ciências em um projeto de correção de fluxo: Um estudo em Rondônia”. A pesquisa terá como procedimentos metodológicos a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com os professores unidocentes que atuam no projeto Salto de correção de fluxo nos anos finais do ensino fundamental.

Caso concorde com a pesquisa solicito que autorize abaixo, para que possamos fazer contato com as escolas, e solicitarmos a participação autônoma das mesmas.

Asseguramos que a pesquisa será desenvolvida respeitando-se os procedimentos éticos recomendado para as pesquisas com seres humanos, garantindo-se o sigilo sobre a identidade dos participantes e das instituições.

Os resultados desta pesquisa serão utilizados para fins científicos, ou seja, apresentações e publicações e para aumentar os conhecimentos sobre políticas públicas de correção de fluxo escolar e suas implicações para o ensino de Ciências Naturais. Comprometemo-nos ao final da pesquisa retornar às instituições e apresentar um relatório com os resultados do trabalho.

Queremos deixar claro que, em qualquer momento, tal autorização pode ser interrompida, mesmo que sem explicações prévias.

Agradecemos desde já a confiança e colaboração.

Atenciosamente,

Patrícia Guedes Nogueira
pattnogueira@gmail.com

Eu _____,
Coordenadora do Projeto Salto de correção de fluxo na Coordenadoria Regional de Educação,
estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela mestrand **Patricia Guedes Nogueira** e dos
procedimentos de coleta de dados, e não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa,
autorizo a pesquisadora a entrar em contato com as escolas e os professores para participarem
voluntariamente da pesquisa. Estando claro que posso retirar a qualquer momento meu
consentimento

Porto Velho (RO), _____ de _____ 2015.

APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para profissionais que atuam no projeto Salto de correção de fluxo na Coordenadoria Regional-CRE de Ensino e em escolas estaduais).

| |
|---|
| Pesquisadora Responsável: Patrícia Guedes Nogueira, (mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.) |
| Telefone: 9242-4215. |
| E-mail: pattnogueira@gmail.com |

Vossa senhoria está sendo convidada a participar, como voluntário/a, da pesquisa **“O ensino de ciências em um projeto de correção de fluxo: Um estudo em Rondônia”** que tem como objetivo compreender de que forma está sendo trabalhada a disciplina de ciências naturais no projeto de correção de fluxo “Salto” da rede estadual de ensino em Porto Velho.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento o/a Sr/a pode retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, como também solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou outro aspecto da pesquisa.

A sua colaboração neste estudo consistirá em participar de entrevistas individuais gravadas em áudio. Ressaltamos que as informações coletadas nessa pesquisa permanecerão em sigilo sendo sua identidade preservada.

Cabe destacar que não será oferecida remuneração para participar da pesquisa em vista do fato de a mesma não ser obrigatória estando o/a Senhor/a livre para poder retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo, solicitamos apenas que comunique o pesquisador sobre sua decisão.

Ao participar deste estudo o/a senhor/a não terá nenhum benefício direto, entretanto esperamos que esta pesquisa traga informações para entendermos melhor a proposta do projeto Salto para o ensino de ciências no estado de Rondônia. Informamos ainda que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e asseguramos sigilo sobre a sua participação. Quanto aos dados esses serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, para garantir isso buscaremos analisar as informações obtidas em conjunto

com as dos demais participantes. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento da identidade dos/as participantes e as gravações em áudio serão destruídas após análise.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento livre, de modo que permita sua participação nesta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente, informado/a pela pesquisadora, quanto aos propósitos da pesquisa intitulada: - **“O ensino de ciências em um projeto de correção de fluxo: Um estudo em Rondônia”** e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar do presente estudo. Estou ciente de que o meu nome será preservado, meus dados serão mantidos em caráter confidencial e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e autorizo a divulgação dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos.

Porto Velho, _____ de _____ de 2015.

.

Assinatura do/a participante

_____.

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES/AS

Idade:

Sexo:

Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Tempo de exercício profissional:

Tipo de contrato:

Se tem outro emprego:

Tempo de atuação no projeto:

- 1) Como se deu seu ingresso no Projeto Salto?
- 2) Você já tinha experiência com esse tipo de projeto que envolve teleaulas?
- 3) Como foi a formação para atuar no projeto?
- 4) Você poderia explicar a metodologia adotada no projeto?
- 5) Vocês recebem algum tipo de apoio pedagógico?
 - a) Qual?
 - b) Como?
 - c) Em que periodicidade?
- 6) Qual sua jornada de trabalho na telessala por semana? Vocês têm tempo para planejamento das aulas, orientação aos alunos e preparação de avaliações?
- 7) Como você analisa a proposta de teleaulas para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Facilita, auxilia a aprendizagem, ou não?
- 8) Que dificuldades você enfrenta para trabalhar no projeto?
- 9) Em relação ao ensino de ciências, como você analisa a proposta do material?
- 10) A partir dos materiais do programa é possível relacionar os conteúdos com as experiências dos alunos? Dê um exemplo.
- 11) O que você pensa sobre a contratação, por parte do estado, de projetos produzidos por instituições não governamentais para a educação em Rondônia.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA DO PROJETO

- 1) Você pode explicar as razões que levaram a SEDUC a implantar o projeto Salto de correção de fluxo.
- 2) Quais os motivos para ter sido escolhido o programa da Fundação Roberto Marinho?
- 3) Como foram selecionados os professores?
- 4) Como é feito o processo de formação dos professores? E o acompanhamento pedagógico?
- 5) Quais as atribuições do professor orientador de aprendizagem?
- 6) Quantos estudantes foram atendidos pelo projeto em 2013/2014?
- 7) Quais os resultados obtidos pelo projeto nesses dois anos? Houve algum acompanhamento dos estudantes egressos do programa?
- 8) Na sua opinião quais as principais vantagens desse tipo de projeto?
- 9) E quais as dificuldades que têm sido enfrentadas?
- 10) Os professores que não possuem formação específica para determinada disciplina, encontram alguma dificuldade com o conteúdo? E, se encontram, que tipo de ajuda eles recebem?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UM PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO:
UM ESTUDO EM RONDÔNIA

Pesquisador: Patrícia Guedes Nogueira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44394415.4.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.128.522

Data da Relatoria: 27/04/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se do Projeto de Pesquisa intitulado "O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UM PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO: UM ESTUDO EM RONDÔNIA" apresentado pela acadêmica Patrícia Guedes Nogueira vinculada ao Mestrado em Psicologia. A presente pesquisa tem como objetivo investigar o desenvolvimento da disciplina de Ciências Naturais, nos anos finais do ensino fundamental, no projeto "Salto" de correção de fluxo escolar na rede estadual de ensino em Porto Velho buscando compreender a proposta dessa política pública para o ensino de ciências, considerando-se que a mesma está calcada na unidocência e os profissionais atuam seguindo uma metodologia pensada em outras instâncias, decorrente de empresa de iniciativa privada.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a forma como está sendo oferecida a disciplina de Ciências no Projeto SALTO de correção de fluxo em Porto Velho, considerando tratar-se de uma proposta pedagógica que adota a unidocência e o uso de teleaulas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como risco, o desconforto em relação as perguntas formuladas na entrevista. Neste caso, o mesmo poderá deixar de responder, ou a pergunta será modificada. Já entre os benefícios a apresentação e esclarecimento a comunidade escolar e a comunidade acadêmica de Rondônia da proposta da

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.128.522

metodologia telessala para o ensino de ciências que existe no estado desde 2013; Apresentação a comunidade escolar e a coordenadores do projeto de correção de fluxo Salto dados relevantes a respeito do desenvolvimento do exercício da unicodência e da utilização da metodologia telessala para o ensino de ciências naturais;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora se utilizará de Entrevista Semi-Estruturada para coleta dos dados para posterior análise qualitativa das informações. A pesquisa apresenta relevância por avaliar a execução de projetos desenvolvidos através de Parceria Público-Privada entre a Secretaria de Estado da Educação e a Fundação Roberto Marinho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram obedecidos os requisitos estabelecidos na Resolução nº 466/CNS.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta pendências ou inadequações

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 29 de Junho de 2015

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br